HABERMAS, DISCURSO E ORGANIZAÇÕES

VOLUME 8

EDUCAÇÃO





CLÓVIS RICARDO MONTENEGRO DE LIMA
ORGANIZADOR

SALUTE

CLÓVIS RICARDO MONTENEGRO DE LIMA

(Organizador)

HABERMAS, DISCURSO E ORGANIZAÇÕES

Volume 8

EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro – 2025

SALUTE

© 2025 EDITORA Salute



Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição-Não Comercial 3.0 Brasil da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/bync/3.0/br ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Organizador: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.
Diagramação: Andreza dos Santos.
Capa:
Escultura da capa: Marinela Goulart.
Revisão: Dos autores.

E82e

Educação / Organizador Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. — Rio de Janeiro: Salute, 2025. (Habermas, discurso e organizações, v. 8).
280 p.

ISBN: 978-65-89784-12-8

1. Habermas, Jurgen. 2. Educação. I. Lima, Clóvis Ricardo Montenegro de. II. Série. III. Título.

CDD 193 (22ª Ed.)

Ficha catalográfica elabora na fonte por Andreza dos Santos – CRB 14/866.

Agradeço a Maria Nélida González de Gomez

e Flávio Beno Siebeneichler, por me

apresentar e orientar os estudos de Habermas.

Dedico este trabalho aos meus pais,

Clóvis e Regina (em memória),

meus irmãos, Cássio, Carlos e Célia e

meus filhos, Eduardo e Nicolas.

APRESENTAÇÃO

A publicação destas coletâneas visa mostrar de modo organizado os resultados de 10 anos de pesquisas para uma teorização crítica da informação, a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, investigando e discutindo suas aplicações, principalmente na administração de organizações complexas como institutos de pesquisa, universidades e hospitais. Espera-se contribuir para a administração das organizações, particularmente no que se refere à melhoria de processos e a inovação. Este trabalho faz parte das atividades desenvolvidas como pesquisador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT a partir de abril de 2009.

A investigação parte do pressuposto de que as organizações se constituem e funcionam reduzindo a complexidade das relações sociais, particularmente no que se refere à redução das dinâmicas de comunicação, em combinação com a racionalização estratégica dos seus processos. Uma das formas privilegiadas de redução da complexidade da comunicação é através da estruturação dos fluxos de informação, que reduz a comunicação à perspectiva do observador externo.

A redução da complexidade pode ser adequada para organizações e processos produtivos simples. Os fluxos estruturados de informação funcionam para a repetição de funções, como em procedimentos operacionais. Entretanto, eles parecem ser insuficientes e inadequados para melhoria de processos e inovações tecnológicas em organizações complexas.

Organizações mais complexas precisam de grande autonomia dos seus trabalhadores e os seus usuários participam ativamente dos processos produtivos. Isto é particularmente relevante em organizações focadas na produção e no uso intensivo de saberes e tecnologias. Nestes casos parece ser necessário ampliar as dinâmicas complexas das organizações, de modo a que se fortaleçam a solidariedade e a colaboração.

É a partir destes pressupostos que são investigadas, analisadas e discutidas as melhorias de processos e a inovação, relacionando-as com as dinâmicas de informação e comunicação. A Teoria do Agir Comunicativo abre possibilidades éticas e políticas de ir além da reprodução das formas hegemônicas da economia

capitalista, constituindo processos éticos e políticos em que os sujeitos se singularizam, conquistam autonomia e podem colaborar.

Espera-se contribuir para melhor compreensão crítica dos novos paradigmas de informação e comunicação, particularmente no contexto das organizações complexas, contextualizando-a no processo de construção da sociedade de bem-estar. Ao mesmo tempo a melhor compreensão da melhoria de processos e da inovação pode contribuir para maximizar resultados substantivos nos esforços para reduzir desigualdades sociais e econômicas no país e para promoção do bem-estar social.

Este trabalho evidencia que a mudança de perspectiva da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, especialmente com o uso das Teorias do Agir Comunicativo e do Discurso de Habermas, constitui-se em poderoso instrumento de crítica do trabalho com informação e da administração da informação em organizações. O abandono da visão funcionalista e instrumental pode ser compensado por uma reconstrução dos modos de ação nos contextos organizacionais a partir dos recursos dos mundos da vida dos seus participantes, mais amplos e mais complexos do que a visão do observador não participante e do participante não crítico.

A abordagem discursiva crítica pode contribuir para uma abordagem racional ampliada das organizações. A primeira grande questão sobre o uso da Teoria do Agir Comunicativo é exatamente a possibilidade real desta abordagem racional comunicativa dentro das organizações. Cabe recordar que no agir comunicativo em sentido fraco o entendimento mútuo significa apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração de intenção ou da solicitação e não duvida de sua seriedade. A base do entendimento mútuo eficaz para a coordenação de ação é a aceitação da pretensão de veracidade levantada para declaração de intenção ou solicitação, pretensão autenticada pela racionalidade reconhecível de uma decisão.

O discurso e as argumentações são como ilhas ameaçadas de se verem submersas pelas ondas no oceano de uma prática onde o modelo da solução consensual dos conflitos de ação não é de modo algum dominante. Os meios de entendimento mútuo não cessam de se verem desalojados pelos instrumentos da violência. Assim, o agir que se guia por princípios éticos tem que se arranjar com os imperativos resultantes das imposições estratégicas. É nesta espécie de restrições

ao discurso que o poder da história se faz valer em face das pretensões e interesses transcendentes da razão.

Outra questão relevante parece ser como é que os participantes de uma interação podem coordenar seus planos de ação, evitando conflitos e o risco de uma ruptura da interação. Na ação orientada para o sucesso a coordenação das ações de sujeitos que se relacionam depende do modo como se dão os cálculos de ganhos egocêntricos. O grau de cooperação e a estabilidade resultam das faixas de interesses dos participantes. No agir comunicativo são harmonizados os planos de ação sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

Rio de Janeiro, 2025.

PREFÁCIO

Primeiramente, agradecer de modo muito particular ao Professor Clóvis Montenegro pelo singelo convite fazer o Prefácio de tão seleta obra. Ao mesmo tempo, expresso a minha deferência por este incansável pesquisador e estudioso do pensamento de Habermas.

O Cenário Educacional Brasileiro e Internacional passam por profundas mutações. No contexto contemporâneo da Pós-Pandemia o mundo inteiro se organizou a partir de outros registros, lugares educativos e discursivos.

No contexto Cultural Brasileiro o cenário no âmbito da Educação segue um contexto polifônico de muitas vozes e atores que pretendem discutir os temas mais fundantes da Educação num cenário de grandes desafios éticos, políticos e econômicos.

A presente obra procura reler esses vários cenários educativos à luz de Jurgen Habermas que de uma forma ainda que não direta, sua perspectiva pode ser envolta em vários contextos Educativos.

A presente obra relança um olhar de Habermas a partir de alguns horizontes e temas fronteiriços que embalam a complexidade do olhar habermasiano para as dimensões antropogenéticas, biopsicossociais, psicossociais e bioantropológicas.

A partir de três horizontes fundamentais, a perspectiva da obra é desenvolver uma concepção Político-Semântica doravante de Habermas e temas capitais contemporâneos que envolvem diversas interfaces e interseccionalidades.

O primeiro grande horizonte é discutir as questões ligadas ao Mundo Digital e suas implicações no comportamento e nas formas de vida das Subjetividades contemporâneas. Questões que se entrelaçam como: Inteligência Artificial e redes sociais (Redes de Informação; Ensino Remoto e Inteligência Artificial). Essas questões são concebidas de forma complexa e inusitada na ótica e na compreensão das intuições habermasianas sobre as distintas temáticas que impactam a formação discursiva dos atores envolvidos nesse tecido social.

O segundo grande horizonte funda-se de maneira saliente na temática do Reconhecimento no que tange às questões ligadas às Cotas Raciais no Brasil. Essa temática ganha forma no quadro epistemológico habermasiano a partir da Esfera do Reconhecimento, sobretudo, relidas à obra habermasiana, *A Inclusão do Outro*.

Por fim, no terceiro grande horizonte, podemos pensar o entrelaçamento entre Linguagem, Aprendizagem e Socialização. A ideia é pensar que para Habermas a Esfera Pública é o lugar para a Aprendizagem Social. É nesse contexto que se desdobra o pensamento Habermasiano sobre os diversos contextos Educativos, ou seja, o processo Educativo acontece para além do âmbito Escolar, passa por ele, mas não se reduz a ele. Na ótica habermasiana vai além, pois também a Escola é um Mundo da Vida na visão habermasiana, porém, a aprendizagem social requer outros registros discursivos que passa no âmbito da Esfera Pública pela Argumentação e Reconstrução dos princípios de Socialização e Aprendizagem validas pela Competência Discursiva amparadas em contextos Normativos e Éticos.

Portanto, a Esfera Pública é o lugar proeminente de Aprendizagem amparada nas melhores performances Comunicativas e Discursivas em que enredam coletivos sociais e culturais que se reconhecem a partir de Políticas Decoloniais que resguardam questões de intersecionalidades ligadas às questões de gênero, de raça e de políticas afirmativas que salvaguardam os princípios basilares do Agir Comunicativo.

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes
Psicólogo Clínico; Professor do Instituto de Psicologia e
do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

SUMÁRIO

CONTROVÉRSIA E ARGUMENTO NO AMBIENTE DISCURSIVO DA WIKIPÉDIA 12

Marcio Gonçalves, Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

A INFLUÊNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, INEP NA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE BIBLIOTECAS DE INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS 36

Fátima Santana, Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

INFORMAÇÃO E DISCURSIVIDADE: Uma nova abordagem para a questão do acesso à informação 51

Mariana Barros Meirelles; Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

A DINÂMICA DISCURSIVA DA VALIDAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NO BRASIL: Uma análise habermasiana..... 71

Mariana Barros Meirelles, Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: Identidade, autorreferência e reconhecimento 91

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Maribel da Rosa Andrade, Valeria Cristina Lopes Wilke.

A RECONSTRUÇÃO RACIONAL DAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E DE SUAS CONSEQUÊNCIAS EM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO 115

Valéria Cristina Lopes Wilke, Elisângela dos Santos Faustino Röder, Clóvis Ricardo Montenegro de Lima.

EDUCAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E TECNOLOGIA: O ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a Pandemia da Covid-19 138

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Maribel da Rosa Andrade, Barbara Coelho Neves, Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira.

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 154

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Ana Gabriela Clipes Ferreira, Flávia da Silva Carvalho, Sâmya Massari.

AGIR COMUNICATIVO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO 170

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Helen Fischer Günther, Mariangela Rebelo Maia.

DISCURSO E RECONHECIMENTO DO OUTRO: Hbermas discute com Heidegger 185

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Maribel da Rosa Andrade, Flavia da Silva Carvalho.

LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO 201

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima, Elisângela dos Santos Faustino Röder, Fernanda Carrato Werneck Evangelista.

Capítulo 1

CONTROVÉRSIA E ARGUMENTO NO AMBIENTE DISCURSIVO DA WIKIPÉDIA

Marcio Gonçalves

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Resumo: Descreve a Wikipédia como um ambiente discursivo a partir da análise das controvérsias como é entendida por Bruno Latour. Destaca as dinâmicas infocomunicacionais de um grupo de pessoas com interesse em discutir uma lista de verbetes que devem constar em todas as Wikipédias. Conclui que, de acordo com as propostas teóricas de Jürgen Habermas, a Wikipédia é um ambiente discursivamente emancipatório e construído a partir do discurso argumentativo Habermasiano.

Palavras-chave: Controvérsia. Argumento. Discurso.

INTRODUÇÃO

A Wikipédia possibilita um ambiente mais emancipatório, pelo viés discursivo, a partir do estudo sistemático do pensamento do filósofo e sociólogo Jürgen Habermas. Nessa enciclopédia verifica-se que surge a iniciativa de estratégias colaborativas de produção de verbetes por meio da força do melhor argumento. Mais do que saber que os atores estão em ambiente virtual, a dinâmica que leva à produção constante de verbetes na Wikipédia também é estimulada em outros lugares além da própria enciclopédia *online*.

A cartografia de controvérsias e a Teoria do Ator-Rede, segundo os estudos de Bruno Latour, levam a entender que o relato textual permite contar os passos dados até se alcançar a linha de chegada dessa pesquisa. Desde 2005 é realizada uma conferência internacional denominada *Wikimania*. Nela participam voluntários nos projetos da *Wikimedia Foundation*. A primeira contou com mais de 400 entusiastas e membros da diretoria da fundação. Em 2014acontece a décima edição na cidade de Londres.

Em 2012, na cidade de Washington, nos Estados Unidos da América, este pesquisador esteve presente para conhecer mais de perto os atores e interagir com o grupo de wikipedistas. O evento rendeu contatos de colaboradores brasileiros e permitiu entender melhor a dinâmica de criação e de desenvolvimento do projeto Wikipédia. As conversas com as pessoas presentes na Wikimania 2012, as dicas de voluntários brasileiros e estrangeiros e as interações vividas durante esse encontro possibilitam, assim, pensar o aporte teórico apresentado nesse texto.

DINÂMICAS SOCIAIS DAS CONTROVÉRSIAS NA WIKIPÉDIA

Para entender as dinâmicas sociais das controvérsias na Wikipédia parte-se da indagação proposta por Latour (2011, p. 30) quando o mesmo pergunta: “O que acontece quando alguém não acredita numa sentença?” Latour (2011, p.11) propõe que se escolham as controvérsias como porta de entrada, mas que também é preciso acompanhar o modo como essas controvérsias se encerram. Segundo o autor, “a construção do fato é tão coletivo que uma pessoa sozinha só constrói sonhos, alegações e sentimentos, mas não fatos” (Latour, 2011, p. 60).

Esteves e Cukierman esclarecem acerca da aplicabilidade da Teoria Ator-Rede (TAR) no entendimento de como tais controvérsias podem ser tratadas em ambiente sociotécnico:

> Por ser capaz de descrever em sua complexidade o desenrolar das controvérsias da ciência, a Teoria Ator-Rede oferece uma perspectiva adequada também para descrever a forma como essas controvérsias são postas em cena num fórum sociotécnico por excelência – o espaço de escrita colaborativa da Wikipédia (Esteves; Cukierman, 2011).

“A TAR oferece uma perspectiva conceitual apropriada para descrever como pontos de vista divergentes estão sendo negociados para a construção do consenso” (Esteves; Cukierman, 2011). Como sugere Latour (1987), de acordo com Demo (2012, p. 93), “o mundo das tecnologias também é feito de caixas-pretas, na linguagem da TAR”:

> [...] quando muitas entidades são levadas a agir como uma só, quando são homogeneizadas de modo determinista numa superfície linear, quando dinâmicas são aprisionadas por estruturações forçadas, cria-se uma *caixa-preta*. A metáfora sugere que podem abrigar-se dentro dela um explosivo, a situação forçada não se mantém, apenas encobrindo dinâmicas ambíguas e

> rebeldes. Rastreando fios da meada entre atores humanos e não humanos que parecem unificados e soltos, pesquisadores na TAR desembrulham redes de alianças, muitas vezes redespertando controvérsias (Demo, 2012, p. 93).

Latour (2011) expõe que “a expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexa demais”. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual é preciso saber nada, a não ser o que nela entra e o que dela sai. Por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (Latour, 2011, p. 4).

Latour afirma que:

> Afora as pessoas que fazem ciência, que a estudam, que a defendem ou que se submetem a ela, felizmente existem algumas outras, com formação científica ou não, que abrem as caixas-pretas para que os leigos possam dar uma olhadela. Estas podem apresentar-se com vários nomes diferentes (historiadores da ciência e da tecnologia, economistas, sociólogos, professores de ciências, analistas de política científica, jornalistas, filósofos, cientistas e cidadãos interessados, antropólogos cognitivos ou psicólogos cognitivos), tendo na maioria das vezes em comum o interesse por algo que é genericamente rotulado “ciência, tecnologia e sociedade” (Latour, 2001, p. 24).

Demo contextualiza a TAR na construção não linear de fatos controversos:

> A TAR, cuja referência maior tem sido Latour (2005), ao lado de Law (2005) e Callon (1999), é vista como projeto aberto e incompleto destinado a tomar como ponto de partida da realidade suas dinâmicas não lineares, ao contrário do positivismo, e que são as mesmas de todos os seres, apesar de especificidades em cada caso. A realidade é considerada uma malha infinda de redes de atores, postulando-se uma ontologia tipicamente complexa na qual todos os seres – humanos e não humanos – estão em pé de igualdade, interagindo incessantemente e, com isso, formando a realidade como entidade em evolução infinda (Demo, 2012, p. 28).

Como a mobilização de textos que reforçam uma alegação científica ajuda a constitui-la como fato, uma afirmativa na Wikipédia é reforçada quando ratificada por uma fonte externa. A verificabilidade é um requisito fundamental para a inclusão de uma afirmação na Wikipédia. “Incluir uma referência é um meio de trazer à cena pesquisadores, políticos, órgãos de imprensa, ONGs e outros aliados que fortaleçam uma afirmativa” (Esteves; Cukierman, 2012, p. 3).

“A resolução das controvérsias na ciência costuma envolver a decisão sobre o caso de uma entidade – um mineral, uma proteína, um fato histórico – existir ou não”. (Esteves; Cukierman, 2012). Como resultado da resolução de uma controvérsia, uma afirmação se torna um fato científico indiscutível e se estabiliza como uma caixa-preta, de acordo com Latour (1987). A estabilização dos fatos científicos configura a realidade e produz a impressão de que ela é definida, singular, independente do observador e anterior à observação (Esteves; Cukierman, 2012).

Alguns autores argumentam que uma controvérsia deve versar sobre alguma crença em torno da qual se abre um debate público – oral ou escrito – de argumentos e contra- argumentos, permitindo que qualquer pessoa, a qualquer momento, tendo acesso aos argumentos dos diferentes adversários, possa se envolver no debate. Outros, porém, defendem que qualquer fenômeno social é ou pode ser uma controvérsia, colocando em questão que a definição do termo se restrinja a uma “categoria lógica (possibilidade de proposições contrárias) ou cognitiva (existência de crenças contrárias) – o que não elimina, ao contrário, até amplia as possibilidades de participação” (Pedro, 2010).

Latour fala de como deve ser o comportamento diante de uma caixa-preta:

> Confrontados com uma caixa-preta, tomamos uma série de decisões. Pegamos? Rejeitamos? Reabrimos? Largamos por falta de interesse? Robustecemos a caixa-preta apropriando-nos dela sem discutir? Ou vamos transformá-la de tal modo que deixará de ser reconhecível? É isso o que acontece com as afirmações dos outros em nossas mãos, e com as nossas afirmações nas mãos dos outros (Latour, 2011, p. 42).

Para Esteves e Cukierman (2012), de acordo com as ferramentas conceituais da TAR, “a prevalência de um ponto de vista numa controvérsia pode ser entendida em termos do fortalecimento de uma rede sociotécnica de elementos que o sustentam”. Tais redes abarcam não só os pesquisadores e seus objetos de estudo, mas também órgãos de financiamento, instituições do governo, entidades químicas e biológicas e uma grande diversidade de atores humanos e não humanos. Nos ambientes sociotécnicos, “não há outra forma de definir um ator senão por meio de sua ação” (Latour, 1999, p. 122). “Em outras palavras, os atores não são descritos em termos de quem são, mas do que fazem e do que fazem outros atores fazer” (Esteves; Cukierman, 2012).

A TAR oferece uma perspectiva conceitual apropriada para descrever a negociação do consenso no ambiente de edição colaborativa da Wikipédia e permite investigar a forma como as controvérsias da ciência são postas em cena num espaço com critérios de autoridade próprios, diferentes dos da academia. (Esteves; Cukierman, 2012). A TAR já foi adotada para descrever o funcionamento da Wikipédia. Destacando o papel dos *bots*, Niederer e Dijck (2010, p. 3), citados por Esteves e Cukierman, apresentaram-na como um ambiente em que "as contribuições de humanos e máquinas são partes complementares de um sistema sociotécnico que está no âmago de muitas plataformas da web 2.0" (Esteves; Cukierman, 2012, p. 3).

Ao abordar o problema da verdade das alegações científicas, Latour (1987 e 1989) propõe que factualidade e ficcionalidade não são propriedades intrínsecas de uma afirmativa, mas dependem de seu destino nas mãos de outros atores. "O destino das coisas que dizemos e fazemos está nas mãos de quem as usar depois" (Latour, 2011, p. 42). Se essa proposição vai ou não se consolidar como fato científico depende do que será feito dela quando em mãos de outros atores. Da mesma forma, podemos avaliar a negociação do consenso nos artigos da Wikipédia em termos da permanência de uma afirmativa. Se a "realidade [...] é o que resiste", como postula Latour (1987, p.93), a estabilização de um verbete pode ser entendida nos termos da resistência de suas proposições às intervenções dos wikipedistas (Esteves; Cukierman, 2011; 2012).

Bem depressa a controvérsia torna-se tão complexa quanto à corrida armamentista: mísseis (argumentos) têm a oposição de mísseis antibalísticos (contra-argumentos), que, por sua vez, são contra-atacados por outras armas mais aperfeiçoadas (argumentos) (Latour, 2011, p. 38). O status de uma afirmação depende das afirmações ulteriores. Para Latour (2011), seu grau de certeza aumenta ou diminui, dependendo da sentença seguinte que a retomar; essa atribuição retrospectiva se repete na nova sentença, que, por sua vez, poderá ser tornada mais fato ou mais ficção por força de uma terceira, e assim por diante (Latour, 2011, p. 40).

"Não devemos procurar as qualidades intrínsecas de qualquer afirmação, mas, sim, todas as transformações por que ela passa mais tarde em mãos alheias" (Latour, 2011, p. 88-89). Afinal, "quando uma disputa oral fica acalorada demais, os discordantes, pressionados, logo farão alusão ao que outras pessoas escreveram

ou disseram" (Latour, 2011, p. 45). Um ator-rede é rastreado sempre que se toma a decisão de substituir atores de qualquer tamanho por sítios e locais conectados, em vez de inseri-los no micro e no macro.

As duas partes são essenciais, daí o hífen, explica Latour:

> A primeira parte (o ator) revela o minguado espaço em que todos os grandiosos ingredientes do mundo começam a ser incubados; a segunda (a rede) explica por quais veículos, traços, trilhas e tipos de informação o mundo é colocado dentro desses lugares e depois, uma vez transformado ali, expelido de dentro de suas estreitas paredes. Eis por que a "rede" com hífen não está aí como presença sub-reptícia do Contexto, e sim como aquilo que conecta os atores (Latour, 2012, p. 260).

Em outras palavras, Freire interpreta que a utilização do hífen entre os termos ator e rede busca demarcar a intenção de seguir a circulação das entidades micro e macro, tomando o ator e rede como duas faces do mesmo fenômeno:

> Entretanto, o par ator-rede, incluindo o hífen, é para Latour insuficiente para dar conta da ação que se distribui em rede, dos processos de fabricação do mundo, por ser muitas vezes tomado como o par indivíduo-sociedade. De todo modo, o que na TAR está sendo designado por "rede" refere-se muito mais ao modo de descrever esse movimento circulatório do que a caracterizar seus elementos (Freire, 2006, p. 56).

"Há um ponto nas discussões orais em que invocar outros textos não é suficiente para levar o oponente a mudar de opinião" (Latour, 2011). O próprio texto deve ser apresentado e lido. O número de amigos externos com que o texto vem acompanhado é uma boa indicação de sua força, mas há um sinal mais seguro: as referências a outros documentos. A presença ou ausência de referências, citações e notas de rodapé é um sinal tão importante de que o documento é ou não sério que um fato pode ser transformado em ficção ou uma ficção em fato apenas com o acréscimo ou a subtração de referências (Latour, 2011, p. 48).

Com a TAR, as controvérsias científicas são descritas como um jogo de assimetrias entre elementos humanos e não humanos das redes nas quais se faz a ciência – uma malha de indivíduos, máquinas, objetos, instituições, construções discursivas. A preponderância de um determinado grupo de alegações sobre a natureza em relação a outro se explica em termos da força, coesão e amplitude de sua rede. O conceito de verdade não mais dá conta de explicar o triunfo de um ponto de vista: é preciso mostrar como as alegações conquistam adesões e se

cristalizam como fatos. Elas se naturalizam, fecha-se o que se parece com uma caixa-preta e apaga-se o árduo trabalho de convencimento operado para a consolidação daquele fato (Esteves; Cukierman, 2011).

A Wikipédia é, portanto, um espaço de discussão (Laniado; Tasso; Volkovich; Kaltenbrunner, 2011, p. 1) tipicamente sociotécnico, regido por uma dinâmica própria e no qual interagem atores com diferentes graus de poder. É nesse fórum que as controvérsias científicas serão novamente postas em cena em vários verbetes à medida que os usuários acrescentam e removem alegações. Nesse ambiente, a voz dos diferentes atores tem peso distinto, mas o critério que rege a hierarquia é próprio desse fórum. Titulação, vínculo institucional e outros fatores que dão força a um ator na rede científica em que ele se insere não têm efeito na Wikipédia. O que confere força é o envolvimento com o próprio projeto: "o usuário com número suficientemente grande de contribuições torna-se elegível para postular o cargo de administrador a partir do julgamento feito entre os demais usuários" (Esteves; Cukierman, 2011).

A TAR é, nesse sentido, uma ferramenta adequada para descrever a negociação de pontos de vista na construção colaborativa dos verbetes. […] "Postulamos que as reversões e bloqueios – dois tipos de eventos facilmente identificáveis no histórico – podem servir como indicadores da manifestação da controvérsia, por se tratar de eventos que evidenciam um choque de pontos de vista" (Esteves; Cukierman, 2011). Afinal, "um dos principais problemas é interessar alguém o suficiente para chegar a ser lido; em comparação com este, o problema de ser acreditado é, digamos, de menos" (Latour, 2011, p. 60).

Pedro e Nobre consideram que a TAR:

> [...] apresenta um olhar voltado para as práticas cotidianas a envolver ciência, tecnologia e sociedade. Temos amarrações de humanos e não-humanos – que, por sua vez, são também mais amarrações - configurando, portanto, um emaranhado de redes que fragmentam qualquer solidez em microconexões ou desconexões. Tal emaranhado nos possibilita pensar não mais em termos de unidade, mas a partir de um dinamismo processual e sempre constante de associações. (Pedro; Nobre, 2013, p. 48).

Pedro (2008) argumenta que pensar as redes implica também pensar com a rede. Para isso a Autora considera como possibilidade pensar a cartografia de controvérsias (Latour, 2005) como um método "que apresenta grande afinidade com aspectos que parecem singularizar as redes, tais como complexidade, fluidez,

heterogeneidade". A mesma ainda explica que a noção de **tradução** é o conceito-chave para este método, pois designa a apropriação singular que cada ator faz da rede e na rede (Pedro, 2008, grifo do autor). "A multiplicidade das traduções pode encontrar nas controvérsias uma oportunidade de expressão que o método da cartografia permitiria delinear" (Latour, 2012, p. 160-161).

Santaella (2013, p. 98) considera que o conceito de tradução opõe-se à ideia simples de transporte. Tradução é o lugar de nascimento da TAR e rede é aquilo que é rastreado por essas traduções e que faz proliferar os mediadores. "O significado especializado de *tradução* é, portanto, uma relação que não transporta causalidade, mas induz dois mediadores a coexistirem" (Santaella, 2013, p. 98-99).

Cartografar as controvérsias, portanto, aproxima-se do que propõe Latour (2000) como principal diretriz metodológica para o estudo prático das redes, que é "seguir os atores", pois possibilita apreender a rede "tal como ela se faz" (Pedro, 2008). Para a autora, seguir os atores é acompanhar suas ações e suas práticas por meio da evidenciação da relevância da cartografia de controvérsias. "Ao longo das controvérsias, os atores envolvidos interagem e constituem alianças que se configuram como pequenas redes, locais e transitórias, em nome das quais passam a falar" (Pedro, 2005).

As tecnologias da informação permitem rastrear as associações de um modo antes impensável, além de acompanhar o trabalho de construção do ator (Latour, 2012, p. 300). "Não porque subvertam a velha sociedade "humana" concreta, transformando-nos em *cyborgs* formais ou "pós-humanos" fanstasmagóricos; o motivo é exatamente o oposto: tornam visível o que antes só existia virtualmente", esclarece Latour (2012, p. 298). "Cartografar as controvérsias refere-se, assim, a uma versão didática da TAR que Latour desenvolve para treinar estudantes a investigar os debates sociotécnicos contemporâneos" (Santaella, 2013, p. 99).

Cartografia de controvérsias como método

A cartografia de controvérsias é o método de investigação para observar a formação do social baseado nos preceitos da Teoria do Ator-Rede, tendo como principais pontos a descrição daquilo que foi observado empiricamente acreditando no potencial dela em expor os fenômenos dispensando explicações. É encarar o fenômeno para, depois, perguntar-se qual a melhor maneira (ou maneiras) para

descrevê-lo. Serviria, assim, para descrever a construção (humana e discursiva) do social (Venturini, 2010).

Na Wikipédia qualquer leitor com acesso à internet[1] pode acrescentar ou retirar informações de um verbete, independente de qual seja a instrução formal, titulação ou vínculo à academia. Para a edição dos verbetes o relacionamento entre os usuários logados (ou não) é regido por uma série de normas e princípios editoriais. Os usuários são organizados em categorias definidas em função do grau de acesso às ferramentas do sistema. Quem não está logado é identificado pelo número do IP da máquina que faz o acesso. Os que estão logados são identificados pelo nome de usuário registrado no cadastro (Esteves; Cukierman, 2012).

Na Wikipédia em português, a discussão da composição da lista dos 1000 artigos essenciais para a versão nesta língua origina-se a partir de outra lista criada na Wikipédia em inglês[2] cujo objetivo é listar os artigos que toda Wikipédia deve ter. Cabe aqui, portanto, a análise qualitativa da discussão que é desenvolvida entre os usuários da lista da versão em português.

Na página do projeto dessa lista encontra-se a seguinte descrição:

> Com o objetivo de complementar a Wikipédia: Lista dos artigos que toda Wikipédia deve ter, que reúne os mil artigos mais importantes que toda Wikipédia deve ter, reunindo assim os assuntos mais relevantes mundialmente, foi feita esta lista complementar voltada especificamente para os interesses lusófonos[3].

Uma primeira lista[4] foi criada pelo usuário Manuel Anastácio[5] no dia 17 de junho de 2004, às 11h50min. Ele é considerado o responsável por determinar o tamanho da rede, pois a iniciativa leva outros atores a contribuir para o aumento ou não da densidade da rede. Nas palavras de Manuel Anastácio:

> "OK. A minha ideia é colocar, de início, as propostas no artigo e, depois, vamos cortando o que ficar a mais. Pode-se também fazer alterações às categorias. Sou contra uma categoria apenas sobre mulheres... É um sexismo descabido e podemos indicar muitas mulheres nas outras categorias, sem ser necessário uma secção deste género. O que dizem"?

[1] Há versão da Wikipédia para dispositivos móveis suportado por: iPhone, iPod Touch, Android, Palm webOS, Opera Mini, NetFront (telefones SonyEricsson, Playstation Portable, Playstation 3) e Nintendo Wii, mas não é possível editar.
[2] http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Lista_dos_1000_artigos_essenciais.
[3] http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia_Discussão:Lista_dos_1000_artigos_essenciais/Arquivo
[4] O nome de usuário será preservado conforme consta no login do wikipedista.
[5] Todas as transcrições são feitas exatamente como é publicada na Wikipédia.

Em seguida, às 14:13, o mesmo usuário complementa:

> “Acho que ideia deverá ser, também, refletir sobre artigos prioritários e não indicar os "bons" artigos que já existem. Já tenho algumas objecções a algumas das propostas, mas vamos esperar que apareaçam mais”.

Em um tópico chamado de Comentários da nova proposta, Manuel Anastácio e Joaotg iniciam uma conectividade e travam um debate sobre a importância da lista e os equívocos de criação da mesma. Joaotg comenta: “Parece-me que vamos chegar no entanto a um ponto em que teremos (digamos) 700 artigos existentes e 300 inexistentes, a partir do qual a discussão se tornará (ainda mais) absurda”. Manuel Anastácio retruca e diz que João está “a confundir os 1000 melhores artigos com os 1000 essenciais”. Para Anastácio, os “1000 essenciais representam aqueles que, em nossa opinião, qualquer enciclopédia deveria ter. A questão não é se existem ou não. Aliás, se não existirem é que a lista tem significado: para alertar para a urgência de criá-los”.

Rjclaudio, por exemplo, tem prestígio nas discussões porque interage e propicia intermediação com alguns dos atores da rede, promovendo, assim, aumento do grau de entrada e de saída. Neste caso, mostra posição de influência e parece controlar o fluxo de informação nos debates. Ao mesmo tempo, em relação à centralidade do ator, alguns (Tetrakys, Luan, Rafa Azevedo e Helder) fazem colocações, mas não interagem com os demais atores da rede.

Com relação aos laços e ao compartilhamento de informação nessa rede, percebe-se a formação de laços fracos, pois tratam-se de atores que não necessariamente andam nos mesmos círculos sociais tendendo, portanto, a serem diferentes. Nas trocas de informação ocorre pouca motivação para troca e compartilhamento de informação. Rafa Azevedo, por exemplo, passa a ser um ator isolado, pois na participação do dia 18 de novembro de 2009 não obteve resposta à seguinte colocação:

> “Confesso que não entendi o propósito desta página. Quais artigos devem ser incluídos aqui? O que é um “artigo essencial”? Se estiver relacionado ao tema destes artigos, isto não estaria escapando ao Wikipédia: Princípio da imparcialidade?”.

As opiniões sobre quais verbetes devem ou não entrar continuam em

constante debate na página Discussão. Transcrever cada uma das trocas de ideias e mensagens torna-se insano porque no ambiente da Wikipédia a dinâmica, por meio de hipertexto, leva o leitor a inúmeros caminhos. Percebe-se que, por mínima que seja a atuação ou prestígio de um dos envolvidos, a colocação e/ou observação feita incita curiosidades no próximo que entrar para a discussão.

Wikipedistas sugerem qual deve ser o formato na ordenação da lista. Outros propõem votação para a escolha de quais artigos devem entrar. Como dito antes, devido à facilidade de uso de hipertexto nas colocações (basta usar os comandos de criação de hipertextos disponíveis no próprio ambiente de edição da Wikipédia), no caso de Muriel, no dia 18 de outubro de 2005, às 07:21, ela sugere a visita a uma lista encontrada na Wikipédia em inglês que busca construir a relação das 100 personalidades mais relevantes da história.

Desacordos, mas agora não mais com a criação da lista, e, sim, em relação à ordenação e escolha do que nela deve ter, Nuno Tavares, em 18 de outubro de 2005, às 11:44, comenta:

> Eu não conheço o islamismo, mas não deixa de ser curioso ver o Maomé acima do Newton, e Jesus abaixo dele:) Depois, Gutemberg em 8º, e Einstein em 10º. Como ateu, acho este lista um disparate, o Michael Hart que me desculpe:).[6]

O mecanismo da Wikipédia arquiva as discussões e move-as para uma subpágina. A justificativa é a de que em várias situações é útil arquivar discussões antigas. Desta maneira, em 2011, dia 11 de janeiro, às 12h13min, GoEThe retoma a discussão com Rjclaudio acerca do tamanho das ilustrações, das imagens e das tabelas. Neste assunto, uma rede cria-se entre GoEThe, Rjclaudio e Flávio, o Maddox. Rjclaudio passa a aumentar seu grau de entrada porque expande o número de ligações direcionais que ele recebe.

Como os usuários “logados” podem criar subtópicos de discussão, nesta segunda parte, que compreende de 11 de janeiro de 2011 a 24 de fevereiro de 2012 (data da última postagem desde o dia em que se dá o recorte para esta pesquisa), a discussão gira em torno da qualidade das ilustrações e da revisão da lista. O subtópico “Palhaçada total”, criado por Pelo Poder do Z, em 17 de setembro de 2011, às 23h02min, comenta:

[6] Nova marcação de hora na Wikipédia passa a ser neste formato.

> Esta lista é a maior palhaçada que já encontrei nesta wiki. Quem é que decide quais são os artigos essenciais? ninguém meus caros absolutamente ninguém, pois seja quem quer que seja que decida, mesmo que seja a comunidade, a lista vai ser sempre tendencioso e no fim vai ser o resultado dessas tendências e não do real objectivo que seria determinar quais são os 1000 artigos essenciais.

Pelo Poder do Z, amplia a intensidade porque provoca a discussão ao fazer a seguinte pergunta: “Mas já agora, será que alguém sabe explicar para que raio é ou serve esta lista?” Diversos usuários participam respondendo a ele. Otavio, 1981, Flávio, o Maddox, Rjclaudio formam uma subrede que entra em discussão a partir desta indagação. Pelo Poder do Z questiona o porquê de no item História só estarem artigos genéricos de história dos países lusófonos. Ele ressalta: “E então, os estão dos descobrimentos? Sem eles não teríamos o mundo que temos hoje, ou então o Regicídio de D. Carlos I de Portugal, ou a Guerra colonial, já para não falar das várias revoluções da lusofonia?”.

A discussão permanece aberta e com possibilidade de contribuição de qualquer usuário interessado em montar esta lista. Tetraktys, em 24 de fevereiro de 2012, às 05h18min deixa uma pergunta: “essa lista está parada ou sobrevive?”. Mesmo estando isolado porque não interage com outro usuário (pelo menos até a data em que esta pesquisa foi feita) este usuário continua: “(...) de qualquer modo, deixo minha contribuição na parte dos artistas, sugerindo acrescentar:

> Artistas visuais: Mestre Ataíde, Victor Meirelles, Pedro Américo, Di Cavalcanti, Victor Brecheret, Tarsila do Amaral, Portinari, Lygia Clark, Hélio Oiticica. Músicos eruditos: José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, José Maurício Nunes Garcia, Carlos Gomes, Hans Joachim Koellreutter.

Tetraktys ainda completa: “P.S: na parte dos líderes políticos, embora não seja a minha área acho fundamental adicionar também Dom João VI, Dom Pedro I, Dom Pedro II, Getúlio Vargas e o Lula”. A partir da propriedade dos dados coletados é possível perceber que as redes podem ser analisadas com relação a sua estrutura, composição e dinâmica. A estrutura, neste caso, compreende a forma de uma rede não tão intensa, mas, mesmo assim, é capaz de apresentar uma composição na qual é percebida que a qualidade da forma demonstra um ambiente de discussão e controvérsia.

Quanto à estrutura, Rjclaudio, enquanto nó desta rede, é o que apresenta maior grau de conexão. Essa conclusão é baseada na densidade da rede que ele

cria. Outro fator a ser considerado é o histórico de participação dos atores nas demais discussões travadas ao longo da Wikipédia. Nessa enciclopédia on line, quanto mais se participa, melhor é entendida a dinâmica da participação colaborativa.

Inovações no processo de edição, portanto, passam a ser implementadas a partir de agora. A edição da Wikipédia exigia que as pessoas aprendessem a sintaxe do wikitexto, que é uma linguagem de marcação bastante complexa, seja para inserir informação ou até mesmo para fazer pequenas correções em um artigo. Quando foi criada, em 2001, esta prática até era aceitável. Nos dias atuais, entretanto, o wikitexto tem afastado colaboradores.

O Editor Visual[7], um novo sistema de edição da Wikipédia que está sendo desenvolvido pela Wikimedia Foundation, permite que as pessoas editem sem ter que aprender a sintaxe wikitexto. A ideia segue o que já é praticado por plataformas sociais, como, por exemplo, o Facebook. Espera-se, dessa forma, que se amplie a contribuição para a Wikipédia em todas as línguas em que ela existe.

CONTROVÉRSIA E ARGUMENTO

Como é possível surgir ordem social a partir de processos de formação de consenso que se encontram ameaçados por uma tensão explosiva entre facticidade e validade? Em relação ao agir comunicativo, a dupla contingência, a ser absorvida por qualquer formação de interação, assume a forma especialmente precária de um risco de dissenso, sempre presente, embutido no próprio mecanismo de entendimento, ainda mais que todo dissenso acarreta elevados custos para a coordenação da ação. Normalmente há poucas alternativas à disposição que podem resumir-se a simples consertos, à desconsideração de pretensões controversas à passagem para discursos mais pretensiosos (Habermas, 2003b, p. 40).

Destaca-se que as controvérsias são indispensáveis para formação, evolução e avaliação das teorias científicas porque é nelas que se exerce a crítica “séria”, ou seja, aquela que permite engendrar, melhorar e controlar seja a “boa estruturação”, seja o “conteúdo empírico” das teorias científicas. A importância atribuída à crítica é elemento comum com o normativismo de Karl Popper. Em contrapartida, quando a

[7] http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Editor_Visual.

rigorosa pesquisa das controvérsias é um meio indispensável para constituir uma descrição adequada da história e da práxis da ciência, observa-se algo em comum com o descritivismo de Thomas S. Kuhn (Dascal, 1994, p.77).

A ciência manifesta-se em sua história como uma sequência de controvérsias e são nelas na qual se exerce a atividade crítica e constitui-se dialogicamente o sentido das teorias e, também, produzem-se as mudanças e inovações e manifesta-se a racionalidade ou irracionalidade do empreendimento científico. O que são, entretanto, as controvérsias científicas? Por que a filosofia e a história da ciência não devem ignorá-las? (Dascal, 1994, p. 78).

Diante da família dos “fenômenos discursivos dialógicos polêmicos”, segundo Dascal (1994, p. 78), não há controvérsia propriamente dita sem que pelo menos duas pessoas empreguem a linguagem, na direção de uma à outra, em um confronto de opiniões, argumentos, teorias etc. Neste sentido, controvérsia é uma atividade que comporta sempre um elemento de imprevisibilidade. É essencial, portanto, que na controvérsia haja possibilidade do uso do direito de contestação ao oponente por parte de cada um dos contendentes. Afinal, um oponente vivo, real e ativo (ou seja, nem morto, nem imaginário, nem silencioso) é imprevisível em suas reações (Dascal, 1994, p.78).

Enquanto fenômeno dialógico, a controvérsia consiste primariamente naqueles textos ou intervenções orais diretamente dirigidos por cada contendente ao outro (ou aos outros), privada ou publicamente. Por meio do termo polêmica, que Dascal usa para designar o conjunto dos fenômenos discursivos dialógicos polêmicos, ele distingue três tipos ideais pertencentes aos membros da sub-família a qual pertencem as controvérsias: discussão, disputa e controvérsia (Dascal, 1994, p. 79).

Para discussão, o autor considera uma polêmica cujo objeto é um tema ou problema bem circunscrito. Enquanto a discussão é desenvolvida, os contendentes tendem a reconhecer que a raiz do problema é um erro relativo a algum conceito ou procedimento importante em um campo bem definido. Discussões permitem soluções, que consistem em corrigir graças à aplicação de procedimentos aceitos no campo (como prova, cálculo, repetição de experimentos etc.).

Na fala argumentativa, Habermas (2012, p. 61) diz que se podem distinguir três aspectos analíticos:

a) Processo – trata-se de uma forma de comunicação inverossímil, já que muito próxima de condições ideais. Participantes de uma argumentação têm de pressupor de maneira geral que a estrutura de sua comunicação, em virtude de traços que cabe descrever de maneira puramente formal, exclui toda coação (quer ela atue a partir de fora sobre o processo de entendimento mútuo, quer se origine dele), exceto a coação do melhor argumento (o que implica também a desativação de todos os motivos, exceto o da procura cooperante pela verdade). Sob esse aspecto, pode-se conceber a argumentação como um prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios de entendimento.

b) Procedimento – tem-se uma forma de interação especialmente regulamentada. E o processo de entendimento discursivo passa a ser normatizado sob a forma cooperativa de uma divisão de trabalho entre proponentes e oponentes. Isso ocorre, então, de maneira que os partícipes: (i) tematizem uma pretensão de validade problemática; (ii) assumam um posicionamento hipotético ao estarem desonerados da pressão acional e experiencial; (iii) chequem mediante razões, e tão somente mediante elas, se a pretensão defendida pelo proponente tem razão de subsistir ou não.

c) Produção de argumentos – a argumentação se volta a produzir argumentos procedentes e convincentes, em razão de propriedades intrínsecas com que é possível resolver ou refutar pretensões de validade. Argumentos são meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se formar opinião em saber (Habermas, 2012, p. 61-62).

Os três aspectos analíticos mencionados podem revelar os pontos de vista teóricos sob os quais é possível demarcar as disciplinas do cânone aristotélico: a Retórica ocupa-se da argumentação enquanto processo; a Dialética ocupa-se dos procedimentos pragmáticos da argumentação; e a Lógica, de seus produtos (Habermas, 2012, p. 62). As informações que provêm dos conhecimentos dos outros são aceitas pelos outros com base na “autoridade cognitiva” não só de uma testemunha, mas também de livros, artigos e outros registros e instrumentos que são “porta-vozes” de autoridade cognitiva de seus autores e criadores. Às vezes, o

testemunho subsiste, aliás, à rebeldia do silêncio ou incompreensão de quem for sua testemunha (González de Gómez, 2007, grifos do autor).

Argumentação, portanto, é o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos (Habermas, 2012, p. 48). A capacidade de fundamentar exteriorizações racionais, por parte das pessoas que se portam racionalmente, corresponde à sua disposição de se expor à crítica e participar regularmente de argumentações, sempre que necessário (Habermas, 2012, p. 49). No discurso argumentativo, como afirmam Lima, Moreira e Lima (2010, p. 692) “mostram-se estruturas de situação de fala que estão imunizadas contra repressão e desigualdade: elas se apresentam como uma forma de comunicação suficientemente aproximada de condições ideais”.

Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A ”força” (grifo do autor) de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade. Em face disso, também podemos julgar a racionalidade de um sujeito capaz de falar e agir segundo sua maneira de comportar em cada caso enquanto participante da argumentação (Habermas, 2012, p. 48).

A proposta diferencial de Habermas é transformar o imperativo kantiano (ligado ao mesmo tempo a um “caráter inteligível” transcendental e a um sujeito monológico) em um princípio intersubjetivo, ancorado nas mesmas pressuposições pragmáticas universais do agir comunicativo e dos processos de argumentação. Quando os conflitos interpessoais impedem o convívio regulado por normas, o julgamento moral visaria à compreensão “sobre a solução justa” (Habermas, 1989; González de Gómez, 2010, p.54). Para Habermas, Kant é quem melhor representa a filosofia do sujeito (Cenci, 2012, p. 119).

“Um texto vale pelo argumento que contém, não pela boca que o profere” (Demo, 2005, p. 16). É preciso, portanto, propor maneiras e modos mais flexíveis de reconstruir conhecimento a fim de, em primeiro lugar, ser justo com a flexibilidade da realidade. González de Gómez (2007a, p. 6) completa a ideia de que o “autor da informação investe mais para gerá-la, mas em consequência, muitos poderão usá-la

e validá-la com muito menor custo e gasto de energia".

Demo contextualiza a importância da discutibilidade dos argumentos:

> Não podemos ser imprecisos, porque captar de modo impreciso a realidade imprecisa só agravaria a imprecisão. Os métodos buscam precisão, mas esta deve ser flexível, pois, quanto mais os métodos forem precisos, mais longe estarão da realidade imprecisa. Não cabe tudo em lógica. Razão não é tudo. O coração tem razões que a razão desconhece. Neste contexto, diz-se hoje que o critério mais aceitável, ainda que longe de satisfatório, de cientificidade é a discutibilidade dos argumentos (Demo, 2005, p. 36).

Argumentar, para Demo (2005, p.36), supõe relacionamento social com os participantes do discurso. "A autoridade do argumento conclama autoridade não autoritária, combinando de modo perspicaz ciência e democracia, como transparece na teoria da ação comunicativa de Habermas". Como argumentar implica contra-argumentos, aparece a noção de direito recíproca à palavra. "Não se argumenta para calar o outro, mas, para movê-lo a manifestar-se com autonomia, em nome da autonomia. O argumento que tolhe a autonomia do outro é golpe" (Demo, 2005, p. 38). O conceito de autonomia proposto intersubjetivamente considera que o desenvolvimento da personalidade de cada um depende da realização da liberdade de todos (Hermann, 2012).

Habermas, por sua vez, comenta sobre a validade do agir orientado pelo entendimento:

> O autor imputável se comporta de modo autocrítico, não somente em suas ações diretamente moralizáveis, mas também em suas manifestações cognitivas e expressivas. Mesmo que a imputabilidade constitua, em seu âmago, uma categoria prático-moral, ela se estende às expressões e cognições inseridas no espectro de validade do agir orientado pelo entendimento (Habermas, 2012, p. 139).

Demo esclarece que, na obra excepcionalmente fecunda de Habermas, encontram-se "outros horizontes excitantes, como a noção da verdade como pretensão de validade, na qual expressa, de modo veemente, a politicidade da verdade e, por consequência, sua natural multiculturalidade" (Demo, 2005). Os consensos são possíveis, quanto frágeis, porque são obra de construção histórica de grupos humanos que sabem, ao mesmo tempo, propor e conceder, preferindo o melhor argumento (Demo, 2005, p. 39).

Demo (2005, p. 40-45) apresenta algumas dimensões na defesa de

que ciência, epistemologicamente falando, é a arte de argumentar:

a) O cerne do argumento é o questionamento e que, no fundo do termo argumentar, está a noção de arguir, inquirir, duvidar.
b) Argumento reclama naturalmente, na mesma dinâmica, o contra-argumento.
c) Argumento é fundamentar. Nada é evidente. Tudo precisa ser devidamente fundamentado, mas toda fundamentação é transitória.
d) Argumentar é jogo aberto e produtivo. Quando bem formulado, exerce poder reconstrutivo tanto em quem elabora, quanto em quem o reelabora, "pois é coisa de sujeito capaz de autonomia, que lê autor para se tornar autor, observa a realidade para mudar, se comunica para contribuir".
e) Argumentar é compreender. "Para entender o outro é mister reconstruir o outro, passando isso inevitavelmente pela desconstrução; esta condição aguça tanto mais a necessidade de tentar compreender o outro da melhor maneira possível, (...)".
f) Argumentar é reconstruir. "É mister saber colocar algo melhor no lugar".
g) Argumentar é pesquisar. "Implica dizer que o bom argumento é fruto de processo incansável de busca, nunca se acomodando no conhecimento vigente e disponível. Pesquisa supõe rever o conhecimento existente, colocar novas perguntas e dúvidas, abalar o que está estabelecido, procurar novas fundações e fundamentações".
h) Argumentar é elaborar. "Ao elaborar, percebemos melhor se o que vai ao papel se sustenta, tem começo, meio e fim, revela raciocínio completo e amarrado; bom argumento é argumento bem elaborado, de dentro para fora, o que evita, por exemplo, a discussão feita por parceiros despreparados, que falam qualquer coisa, sem maior nexo ou chão".
i) Argumentar é saber pensar. "(...) saber pensar é ver mais longe, ir atrás do que não se sabe, considerar tudo que se fez muito pouco (...)"
j) Argumentar é constituir-se sujeito autônomo. "(...) dialeticamente falando, autonomia conclama, na outra face, subordinação, mas, tomando as relações como complexas não lineares, é possível montar

um quadro de relações igualitárias (...)".

A arte de argumentar não é apenas a estratégia básica de se fazer ciência, é também procedimento espetacular de construção de processos emancipatórios. Tal perspectiva, segundo Demo (2005, p. 67), recorda a tese de Habermas sobre esfera pública e ação comunicativa:

> Uma ideia iluminada no sentido de que a prevalência do bem comum depende, em grande medida, dos espaços abertos de discussão livre, para que seja viável privilegiar os interesses.

Poker (2008, p. 72, grifo do autor) considera que a esfera pública é constituída pelas interações existentes numa situação de comunicação direcionada ao entendimento. Para isso exige a capacidade de descentração dos participantes à medida que consiste numa situação dialógica presumida na relação *eu-outro.* "O desentendimento é tão possível quanto o entendimento, e em toda comunicação há suficiente ruído para que possa ser deturpada, tanto em quem emite, quanto em quem recebe". (Demo, 2005, p. 67). "Aprender a argumentar é profundamente saber arquitetar a democracia dos consensos possíveis e sempre abertos, à medida que aprendemos a modular a influência de tal sorte que não exija subordinação" (Demo, 2005, p. 68).

Demo esclarece sobre argumento de autoridade e autoridade do argumento:

> A verdadeira politicidade é aquela que influencia sem humilhar, porque supõe o "saber pensar" tanto em quem fala, quanto em quem escuta. O jogo inteligente da qualidade formal e política pode combinar, de maneira criativa, critérios formais e políticos da cientificidade, de tal sorte que, reduzindo-se ao mínimo o argumento de autoridade, prevaleça a autoridade do argumento. Esta não sobrevive apenas com lógica, porque supõe, ademais, o consenso possível entre interlocutores que "sabem pensar". Saber pensar pode levar ao consenso, mas nunca a ponto de impedir o afastamento crítico, bem como pode levar ao questionamento, mas nunca a ponto de impedir a convivência (Demo, 2005, p. 80-81).

O consenso que mais vale a pena é aquele feito de gente que discorda, por isso nunca completo, final, mas em situação aberta de revisão constante. Sua fragilidade é sua força. Só quem discorda pode consentir. Os outros apenas aplaudem ou são machucados na manipulação. Ao fundo, a arte de argumentar é também a arte de saber ceder, porque nisto surge a generosidade de quem prefere

a parceria ao confronto (Demo, 2005, p. 91).

A comunicação não é, portanto, para Habermas, uma utopia e um lugar do qual os conflitos estariam ausentes. Ao contrário, é um espaço de requestionamento permanente:

> Mas sua força é justamente *poder progredir exclusivamente pela força do melhor argumento*, não somente pela ameaça ou pelo constrangimento (mesmo se estes puderem intervir), nem pela força exclusivamente da tradição ou de uma obrigação que viesse do alto e não pudesse ser discutida (Dupeyrix, 2012, p. 49).

No sentido da construção coletiva de verbetes na Wikipédia, pensa-se em, a fim de esclarecer a validade da informação produzida neste ambiente, a utilização da validação social como processo de agregação das opiniões extraídas de argumentos entre os wikipedistas. Assim, o que "mais decide é a habilidade de negociação com base na autoridade do argumento" (Demo, 2009, p. 99). "A autoridade do argumento é garantia da liberdade de expressão e interpretação porque não se sustenta à sombra de imposições e censuras, mas por conta da liberdade de pesquisar" (Demo, 2012, p. 33). Além disso, segundo Hermann (2012), Habermas está convencido que mediante argumentos pode-se produzir um acordo racionalmente motivado cujos compromissos expandir-se-iam para toda sociedade.

González de Gómez (2007a, p. 7) afirma que os critérios e procedimentos de validação de conhecimentos e informações estão sujeitos às matrizes sócio-cognitivas de sujeitos coletivos situados e são constituídos pela interseção de muitas e mais específicas variáveis que aquelas genéricas que fazem parte idealmente os paradigmas disciplinares.

Os conhecimentos construídos coletivamente e dinamicamente são, consequentemente, pensados a partir de critérios de validade comunicativa estabelecidos por Habermas, como já fora ensaiado em estudos prévios de González de Gómez e de Gracioso (2007b). A partir de agora a Ciência da Informação deve fazer valer deste aporte teórico para que novas pesquisas ganhem força quando se pensam nos fenômenos sociais coletivos e dinâmicos que acontecem na Wikipédia ou em outras emergentes plataformas computacionais. A contribuição de Habermas (2005, p. 178) recai, como ele mesmo afirma, na busca de vestígios de uma razão capaz de integrar as coisas sem eliminar as distâncias e que reconheça a alteridade do outro tornando reconhecível, entre estranhos, o que é

comum.

CONCLUSÃO

A Wikipédia, embora tenha iniciado a construção no início desse século XXI (mais precisamente em 15 de janeiro de 2001), ainda parece, para alguns, novidade na história editorial das enciclopédias. É hoje, porém, considerada a maior enciclopédia da história humana e ganha, com ajuda da evolução tecnológica, mais força no alcance da produção de mais verbetes e em mais línguas. É comum, entretanto, ver notícias que pregam menor interesse de colaboradores na produção da Wikipédia, mas, ao mesmo tempo, reconhece-se o esforço de colaboradores em angariar mais voluntários para dar força ao projeto.

Percebe-se que a Wikipédia configura o conhecimento enquanto discurso e que o hipertexto, nela, configura materialidade discursiva. Os laços sociais que se criam, assim, ficam sempre abertos ao escrutínio público concluindo-se que toda narrativa é uma controvérsia demandando participação do público, criando-se redes que se organizam socialmente, uma vez que a Wikipédia é tecida por discursos conduzidos por milhares de sujeitos pertencentes a diversas partes do planeta.

A Wikipédia reconhece a autoridade do melhor argumento porque admite cooperação e discussão no contexto mais puro Habermasiano. A autoria é relativa de todos e a produção textual colaborativa em rede faz repensar o conceito de autoria. O estudo conclui que prevalece a autoridade do melhor argumento a partir da escuta dos pontos de vista, críticas, sugestões e interferências dos sujeitos. O uso que uma sociedade faz das ferramentas disponíveis depende das necessidades de cada comunidade e da maneira como cada grupo se organiza para fazer com que elas, as necessidades, sejam atendidas.

REFERÊNCIAS

CENCI, Angelo Vitório. Da ética do discurso à teoria do discurso. *In*: NOBRE, M; REPA, L (org.). **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da Teoria Crítica Habermasiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DASCAL, Marcelo. Epistemologia, controvérsias e pragmática. **Revista da SBHC**, n. 12, 1994.

DEMO, Pedro. **Argumento da autoridade x autoridade do argumento**: interfaces da cidadania e da epistemologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

DEMO, Pedro. **Ciência rebelde**: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. **Qualidade humana**: somos corpo e alma, nem só corpo, nem só alma. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

DUPEYRIX, Alexandre. **Compreender Habermas**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ESTEVES, Bernardo; CUKIERMAN, Henrique. A controvérsia sobre as causas do aquecimento global em 15 artigos da Wikipédia lusófona. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 13., 2012, São Paulo. **Anais**... São Paulo: USP, 2012.

ESTEVES, Bernardo; CUKIERMAN, Henrique. Consenso e controvérsia na wikipédia: um olhar sociotécnico sobre o verbete “aquecimento global”. *In*: CONGRESSO SCIENTIARUM HISTÓRIA, 4., 2011, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

FREIRE, Letícia de Luna. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, Rio de Janeiro, v.11, n. 26, p. 46-65, jan./jun. 2006.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Novas configurações do conhecimento e validade da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2007, Salvador. **Anais**... Salvador: Enancib, 2007a.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida; GRACIOSO, Luciana de Souza. Ciência da Informação e a ação comunicativa no cenário web. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais**... Salvador: Enancib, 2007b.

HABERMAS, Jürgen. **Diagnóstico do tempo**: seis ensaios. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2012. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

HERMANN, Nadja. **Conferência sobre Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro, 2012. Aula ministrada em 25 abril e 9 mai. 2012. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apostila.

LANIADO, D. *et al*. When the Wikipedians talk: network and tree structure of Wikipedia Discussion Pages. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON WEBLOGS AND SOCIAL MEDIA, 5., 2011, [Madrid]. **Anais**… [Madrid]: Imagina Building, 2011.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2011.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume; 2013.

LIMA, C. R. M de; MOREIRA, F. K; LIMA, J. R. T. Problematização e racionalização discursiva dos processos produtivos em organizações. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 3, p. 669- 692, 2010.

NIEDERER, Sabine; DIJCK, José van. Wisdom of the crowd or technicity of content? Wikipedia as a sociotechnical system. **New Media & Society**, v. 8, p. 1368-1387, dez. 2010.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Redes e Controvérsias: ferramentas para uma cartografia da dinâmica psicossocial. *In*: ESOCITE – JORNADAS LATINO-AMERICANAS DE ESTUDOS SOCIAIS DAS CIÊNCIAS E DAS TECNOLOGIAS, 7., 2008, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias – ESOCITE.BR, 2008.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Tecnologias de vigilância: um estudo psicossocial a partir da análise de controvérsias. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2005.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro; NOBRE, Júlio César de Almeida. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Revista Ator-Rede**, Rio de Janeiro, n. 1, 2013.

POKER, José Geraldo A. B. A democracia e o problema da racionalidade. *In*: MARTINS, C. A.; POKER, J. G. A. B. (org.). **O pensamento de Habermas em questão**. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2008.

Santaella, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013

VENTURINI, Tommaso. Diving in magma: how to explore controversies with actor-networl theory. **Public Understanding of Science**, n. 3, v. 19, maio 2010.

PTWIKIS. **Linha do tempo**. Tool Labs – Ferramentas para projetos lusófonos. [2013?]. Disponível em: https://tools.wmflabs.org/ptwikis/Linha_do_tempo. Acesso em: 10 dez. 2013.

WIKIMEDIA FOUNDATION. **Home**. [2013?]. Disponível em: http://wikimediafoundation.org/wiki/Home. Acesso em: 10 dez. 2013.

WIKIPEDIA. **Wikipédia**. [2013a?]. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em:

10 dez. 2013.

WIKIPEDIA. **Wikipédia**:Lista dos 1000 artigos essenciais. [2013b?]. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 10 dez. 2013.

YASSERI, Taha *et al*. Dynamics of conflicts in Wikipedia. **PLoS ONE**, v. 7, n. 6, June 2012.

YASSERI, T. *et al*. The most controversial topics in Wikipedia: a multilingual and geographical analysis. In: FRICHMAN P.; HARA N. (Org.). **Global Wikipedia**: international and cross-cultural issues in online collaboration. [S.l.]: Scarecrow Press, 2014.

Capítulo 2

A INFLUÊNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, INEP NA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE BIBLIOTECAS DE INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Fátima Santana

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Geni Fernandes

Resumo: Este artigo busca elementos para uma condução administrativa de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior, que favoreça uma administração contemporânea, tendo em conta as necessidades dos usuários e os objetivos a serem alcançados por essas instituições. Parte-se da indagação da inadequação dos padrões de avaliação do ensino superior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne às bibliotecas das Instituições de Ensino Superior (IES), para propor, a partir de uma abordagem habermasiana, uma administração de perspectiva dialógica que promova a condução de novas formas de trabalho. Utilizaremos conceitos da Administração Discursiva, forma de trabalho baseada na interação com base teórica na Teoria do Agir Comunicativo de Jurgen Habermas, de modo a ampliar a racionalidade entre o que é exigido e a atual configuração acadêmica, de modo que o redesenho da biblioteca consiga compatibilizar os diversos interesses em seus serviços, indo de encontro às mudanças na forma como o usuário busca, acessa e usa a informação, assim como sua necessidade por espaços flexíveis e bem desenhados.

Palavras-chave: Administração de Bibliotecas. Administração Discursiva. Avaliação do INEP.

INTRODUÇÃO

Partindo da indagação de “Como identificar o modelo de administração que irá atender as necessidades dos usuários de bibliotecas acadêmicas?” Quer-se pensar em ações de aproximação entre o sistema biblioteca, alunos e docentes, levando-se em consideração suas demandas e a influência externa. Perceber se

essas bibliotecas estão sendo administradas de modo a conhecer e atender as demandas do Ensino Superior, com práticas informacionais inovadoras ou se há uma distorção desta administração em função das atuais exigências sobre os cursos de graduação, que ainda valorizam a expansão do acervo físico como principal fonte de acesso à informação. A avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP tem por finalidade estruturar as Instituições de ensino superior, IES de forma racional e eficiente garantindo infraestrutura necessária para o funcionamento dos cursos de graduação. Para que estes processos de avaliação sejam eficazes é preciso que as ações sejam além de um simples conceito estipulado pelo sistema regulador, sendo parte integrante da oferta de um ensino de qualidade, pensando na formação do indivíduo e qual seria a estrutura ideal para tal.

A proposta de uma Administração Discursiva se estabelece a partir do surgimento de novas demandas, em que a apropriação da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) nos permitirá interpretar este sistema social chamado biblioteca e implantar ações que integrem esse sistema e sua comunidade acadêmica. O que se pretende elucidar são os elementos que favoreceriam a uma administração que articule as necessidades dos interessados nos serviços oferecidos pela biblioteca e que permita ir além do cumprimento das exigências mínimas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP.

BIBLIOTECAS ACADÊMICAS CONTEMPORÂNEAS

Uma administração eficaz precisa estar focada nas reais necessidades de informação de sua comunidade de usuários, estando disposta não apenas a estudar esta comunidade, mas também em ouvi-la. Para Morgan (2002, p. 27) é preciso “aprender a adotar perspectivas múltiplas e diversas porque não pode haver uma só teoria ou metáfora que nos dê um ponto de vista sobre tudo e não pode haver uma única ‘teoria correta’ para estruturar tudo o que fazemos”. É preciso buscar novas alternativas que nos dê subsídios para atendimento às novas demandas. Pode haver diversos caminhos para a busca dessas alternativas, mas destacamos a necessidade de reconfiguração das práticas profissionais. A informação sempre fez parte da vida humana, mas hoje assume dimensões quase infinitas, por seu caráter instantâneo, seu alcance global e seu volume imensurável. O mais importante é

suprir as necessidades de informação, não importando o suporte ou localização física do material, uma vez que a informação está por toda parte. (Targino, 2010, p. 42).

A biblioteca universitária tem como missão o suporte informacional a sua comunidade acadêmica, mas ela também precisa estar preparada para atender às demandas e entender às novas necessidades de modo a adequar seus planos de ação. Neste contexto, o desenvolvimento de coleções deve estar atrelado ao papel da biblioteca dentro da organização para que a partir desta definição seja possível traçar uma política eficaz que atenda aos objetivos organizacionais assim como as necessidades de informação da comunidade envolvida. As transformações sociais e os avanços exigem uma predisposição dos profissionais em consolidar a real função da biblioteca, que com base em um alinhamentoestratégico com a instituição a qual está inserida, possa atender às demandas sociais e contribuir para o desenvolvimento do saber no contexto das mudanças ocorridas na sociedade, de modo a compatibilizar as necessidades de investimento para o desenvolvimento de bibliotecas de Instituições de ensino superior, IES.

Atualmente os investimentos em bibliotecas de Instituições de ensino superior IES privadas estão focados no atendimento aos requisitos do sistema de avaliação do Ministério da Educação em que o acervo físico ainda é o ator principal na avaliação da biblioteca. Existem três dimensões a serem avaliadas pelo INEP no contexto das avaliações de condições de oferta e funcionamento dos cursos de graduação, divididas da seguinte forma: Dimensão 1 - Didáticopedagógica, Dimensão 2 - Corpo docente e tutorial e Dimensão 3 – Infraestrutura. A biblioteca está inserida na Dimensão 3 em que o termo infraestrutura nos remete a ideia de instalações e serviços necessários, mas nos remete a algo físico, como o próprio instrumento descreve. O instrumento não prioriza os serviços oferecidos a comunidade acadêmica e sim a estrutura física, o que distorce e engessa o real papel da biblioteca acadêmica.

Nas atuais revisões o instrumento de avaliação já contempla a inserção de um acervo híbrido na bibliografia básica dos cursos, mas só dispensa a existência do livro impresso na bibliografia complementar. Estas iniciativas reforçam a necessidade de que as instituições precisam estar preparadas para dispor de recursos para disponibilização de informações em qualquer suporte, assim como os profissionais preparados para administrar os recursos disponíveis de forma

adequada e coerente e pronta para a capacitação de sua comunidade acadêmica para a utilização.

Ao mesmo tempo em que o processo de avaliação dos cursos de graduação é visto como uma ferramenta para o desenvolvimento das bibliotecas acadêmicas ele também influencia diretamente na organização e administração das bibliotecas de IES privadas, que acabam limitando e direcionando suas atividades ao atendimento de tais exigências, sem muitas vezes conseguir atender as reais necessidades de sua comunidade acadêmica. Lubisco acrescenta quando afirma que: "as unidades documentárias, como toda e qualquer organização, devem ser geridas tendo como foco o atendimento das necessidades de seus usuários, na identificação de requisitos de qualidade do produto ou serviço, no estabelecimento de um planejamento para que esse padrão seja atingido e na busca pela melhoria contínua, em todos os seus aspectos, visando à satisfação dos seus clientes e à eficácia da organização" (Lubisco, 2011, p. 91). Toda essa discussão entre o exigido e o que é realmente necessário nos fez investigar quais as reais necessidades de informação da comunidade acadêmica. Em pesquisa realizada entre docentes e discentes em uma biblioteca do Rio de Janeiro foi possível identificar como eles percebem a biblioteca e o que buscam.

DADOS DA PESQUISA ENTRE DISCENTES E DOCENTES

O resultado da pesquisa entre os estudantes aponta que o livro físico é citado como principal fonte de acesso à informação, mas há insatisfação quanto à quantidade disponível para empréstimo. Essa questão nos leva a indagar o motivo pelo qual diante de tanta informação em outros formatos o livro impresso ainda é visto desta forma, mas essa indagação será respondida mais a frente com a apresentação de outros pontos da pesquisa. Quanto à frequência na biblioteca, 71% declararam que frequentam regularmente, 14% apenas antes das provas, 11% para elaboração de trabalhos acadêmicos e 4% não responderam. Os serviços mais utilizados são os empréstimos domiciliares e a utilização da biblioteca como local de estudos e consulta local do acervo. Houve um destaque quanto a falta de divulgação dos serviços da biblioteca, na perspectiva dos estudantes os serviços precisam ser mais divulgados entre a comunidade acadêmica para que sejam utilizados. Este ponto nos remete a questão da alta procura pelo livro impresso e responde a

indagação, visto que a biblioteca na maioria das vezes possui outros recursos para acesso a informação, mas que são desconhecidos de seus usuários. A implantação de alguns serviços se limita ao atendimento de exigências do processo de avaliação dos cursos de graduação, não havendo estratégias para capacitação e avaliação destes serviços que acabam sendo subutilizados.

A necessidade de espaços adequados para estudo é um assunto que já vem sendo discutido até entre os arquitetos, como mostra o trabalho de Valada (2011) que aborda que as novas propostas precisam ir de encontro às transformações da sociedade e suas novas demandas. Anglada, em pesquisa realizada em 2012 corrobora quando destaca a necessidade de reorganização dos espaços a fim de disponibilizar espaços que facilitem as discussões em grupo e os trabalhos colaborativos.Entre os docentes, 61% declararam não serem frequentadores da biblioteca. Dos 39% que restaram 54% vão à biblioteca para verificar a adequação do acervo ao material indicado em sua disciplina enquanto 36% utilizam para obtenção de material para suas pesquisas. O que nos permite aferir que a biblioteca contribui muito pouco no desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos docentes da instituição. Identificamos que o processo de avaliação norteia até mesmo a bibliografia dos cursos, isso foi percebido na fala de um docente quando afirma que por diversas vezes a bibliografia do plano de ensino tem que estar condicionada, limitada, ao que já existe no acervo da biblioteca, isso reflete no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da biblioteca. Apesar de 30% dos docentes afirmarem que mantém uma comunicação direta com a biblioteca, identificou-se que 60% não percebese nenhum canal de comunicação e 10% não responderam.

Percebe-se que a comunidade acadêmica busca uma biblioteca muito mais dinâmica, interativa e flexível ao contrário do modelo avaliado atualmente. A biblioteca precisa estar mais visível, divulgando seus produtos e serviços e possuindo um canal de comunicação com sua comunidade acadêmica, comunicação que precisa romper o limite dos trabalhos de estudo de usuários. “Trata-se aqui não de estudo de usuários, necessários para conhecer seus perfis, mas de um redesenho da biblioteca, dentro dos limites possíveis, com o qual estivessem comprometidos todos os a ela concernidos”. (Silva, 2013, f. 203). O maior problema é no esforço empreendido para adequação das coleções ás exigências do INEP, fazendo com que as necessidades de informação da comunidade acadêmica não sejam priorizadas. O papel das bibliotecas de IES

privada precisa ser ampliado de modo que consiga atender a pós-graduação, pesquisa e extensão.

DADOS DA PESQUISA REALIZADA COM ADMINISTRADORES DE BIBLIOTECAS ACADÊMICAS

A realidade das bibliotecas interfere e engessa as atividades dos profissionais. Na pesquisa realizada entre profissionais de 17 bibliotecas do Rio de Janeiro, com 10 respondentes, buscamos identificar o posicionamento dos administradores de bibliotecas e sua percepção sobre o papel da biblioteca acadêmica na atualidade. Como resultado desta pesquisa foi possível identificar que o grau de interação entre a equipe de recursos humanos é limitado, priorizando, na maioria das vezes a discussão para a resolução de problemas práticos e pontuais. Isso pode estar relacionado com a falta de comunicação citada por professores e alunos. Quanto à manutenção das bibliotecas, em 60% dos casos os administradores das IES são os responsáveis pela aquisição e manutenção do acervo que se organizam de acordo com a agenda de avaliações do INEP. O bibliotecário acaba participando deste processo à distância apenas fornecendo as informações solicitadas. É um processo sem espaço para discussão em que o principal objetivo é a aprovação dos cursos no processo avaliativo, há perda da autonomia no falar e no agir.

O processo de avaliação ajuda a oferecer condições mínimas de funcionamento para as bibliotecas de IES privadas, mas também engessa a administração dessas bibliotecas sendo o norteador dos recursos a serem adquiridos. 62,5% dos profissionais percebem que há mudanças no perfil da comunidade acadêmica a ser atendida, assim como um aumento na frequência a biblioteca. Ao tentar identificar iniciativas promovidas pelas bibliotecas nos últimos 5 anos não percebemos nenhuma iniciativa totalmente nova, mas alguns esforços em manter-se atualizada. Além de alguns serviços tradicionais destacamos, implementação de suportes digitais e implantação de serviço de referência online.

Para reforçar os pontos levantados em nossa pesquisa encontramos um levantamento feito por Shaw (2013a) que aborda o futuro das bibliotecas em termos arquitetônicos e coloca que “o usuário passa a ser o centro e não as coleções” e que a biblioteca passa “de espaço de silêncio para local de atividade”. Esta mudança nos

faz refletir sobre a necessidade de mudança no processo administrativo da biblioteca acadêmica privada, que em sua maioria tem seu desenvolvimento focado nas coleções. Shaw (2013b), em sua pesquisa, procurou identificar os desafios e planos para o futuro de chefes de biblioteca do mundo, de modo a obter um relato global. Procuramos identificar os principais pontos desta pesquisa a fim de perceber para onde devemos caminhar, sem deixar de atender nossa demanda para avaliação dos cursos de graduação, mas inserindo elementos que possam contribuir para o desenvolvimento de nossas bibliotecas.

A partir dos pontos levantados podemos perceber o papel da biblioteca acadêmica que se mostra muito mais dinâmica, rompendo as barreiras dos princípios mecanicistas de ordem instrumental e passando a vislumbrar novas oportunidades a partir de sua reconfiguração, um caminho possível para as bibliotecas de IES privadas.

O profissional diante da realidade atual A nova dinâmica das bibliotecas acadêmicas nos faz indagar se “os profissionais estão preparados para administrar tais mudanças?”. Para responder esta questão, em pesquisa realizada em 2013 , buscamos identificar, através de uma revisão de literatura, nos trabalhos apresentados nos SNBUs, no período de 2008 e 2012 e também com um levantamento realizado na Base de dados referencial de artigos periódicos em ciência da informação BRAPCI . Esses dois elementos de pesquisa nos ajudaram a identificar o que chamamos de “estado da arte” da administração de bibliotecas acadêmicas.Na pesquisa realizada em trabalhos do SNBU identificamos como ponto mais abordado e discutido a pouca comunicação entre os interessados nos serviços da biblioteca e também o apontamento de uma forte fragilidade de conhecimentos teóricos na área de administração de bibliotecas, o que nos aponta a necessidade de reconfiguração das práticas profissionais.

A fonte do quadro acima faz parte da dissertação de mestrado, defendida em março de 2013 no Programa de Pósgraduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação. Da pesquisa realizada na Base de dados referencial de artigos periódocos em ciência da informação, selecionou-se 10 trabalhos . Com esses trabalhos selecionados foi possível identificar que há necessidade de ampliação do conhecimento teórico e metodológico de Administração pelos profissionais e seu reflexo sobre a administração de bibliotecas

acadêmicas que passam a ter planejamentos e metas deficientes. A falta de conhecimentos facilita o desvirtuamento dos processos de gestão que acabam deixando em segundo plano as reais necessidades de seus usuários. Isso faz com que o processo avaliativo possua duas vertentes: por um lado é aliado das bibliotecas e seus profissionais por manter a biblioteca e lhe provê recursos a partir das exigências descritas no instrumento e por outro corroboram para o desvirtuamento da gestão dessas bibliotecas que acabam tendo como padrão de biblioteca o mínimo descrito no instrumento, neste contexto acaba importando mais o conceito desta avaliação do que o atendimento real às necessidades dos usuários de seus serviços. Os profissionais precisam saber “perceber e interpretar estruturas e os modos de funcionamento de uma biblioteca implica principalmente na capacidade do bibliotecário de dialogar com as teorias organizacionais da Ciência da Administração” (Carvalho, 2012, p.4). Percebe-se que há um descompasso entre as ferramentas aplicadas pelo INEP e a atual realidade das bibliotecas. É preciso buscar instrumentos e modos para desenvolver e manter atualizados os espaços de discussão, acervo, serviços e modos de acesso alternativos.

ADMINISTRAÇÃO DISCURSIVA COMO PROPOSTA PARA RECONSTRUÇÃO DE BIBLIOTECAS

Ainda que a teoria seja a mesma, as transformações sociais e os avanços tecnológicos exigem mudanças nas práticas profissionais. É preciso haver predisposição dos profissionais em consolidar a real função da biblioteca, no contexto das mudanças ocorridas na sociedade, e fazer com que o papel do bibliotecário rompa as funções tradicionais da área de atuação e abra caminhos para novas formas de disponibilização das informações de acordo com as novas demandas de seus usuários. A Teoria do Agir Comunicativo pode ser usada como base para a crítica das atuais formas de trabalho e pode contribuir para a construção de novas formas de trabalho baseadas na interação. O profissional precisa resgatar sua autonomia de falar e agir em prol de um ambiente dinâmico e renovado a partir das ações comunicativas. Para o enfrentamento dos problemas que engessam o desenvolvimento da biblioteca a fala de Lima; Carvalho; Lima corrobora quando afirmam que “A linguagem abre a possibilidade de expressar pelas palavras o sentimento e o pensamento a partir da realidade. Bloquear a linguagem nas

organizações é negar aos que participam dos processos produtivos a sua condição humana. Ao mesmo tempo, é o uso da linguagem que permite a comunicação entre pessoas, incluindo a comunicação os que trabalham nas organizações. A comunicação é fundamental para que se produzam e compartilhem valores e conhecimentos" (Lima; Carvalho; Lima 2010).

O agir comunicativo é um referencial adequado para se pensar em uma administração discursiva em bibliotecas, uma vez que possibilita reconstruir racionalmente os processos já existentes. Nesta proposta a norma é a principal ferramenta e a interlocução entre os atores envolvidos o maior diferencial. A comunicação é fundamental para que se produzam e compartilhem valores e conhecimentos, onde organizações que discutem são organizações que aprendem (Lima; Carvalho, 2011). Esta comunicação possibilitará que as bibliotecas entendam as necessidades de sua comunidade de usuários, que na maioria das vezes não está descrito no instrumento de regulação e para que evite a perda de autonomia, do falar e do agir. Ocorrem transformações básicas na sociedade que só podem ser compreendidas a partir da superação do instrumental de pesquisa até agora desenvolvido. Este final de século apresenta problemas qualitativamente novos, para os quais é preciso encontrar soluções igualmente novas. (Gutierrez, 1999, p.2).

É com base nesta premissa que buscamos inserir na administração de bibliotecas elementos que favoreçam essas soluções. Gutierrez (1999, p. 6) complementa quando diz que é preciso reagir adequadamente e pensar em novas políticas e reestruturações. E é neste contexto que percebemos a necessidade de mudança no modelo de administração para que esta condição de fala seja dada aos profissionais, assim como aos interessados nos serviços da biblioteca de modo a contribuir diretamente para o seu desenvolvimento, deixando de ser apenas meros expectadores e passando a ser participantes da ação. Nobre e Repa (2012, p. 27) corroboram quando afirmam que "a atitude reconstrutiva implica a participação em um processo de comunicação " e este processo de acordo com a Teoria da Ação Comunicativa possibilita a escuta, entendimento e compromisso dos interessados. Quando não há autonomia de falar nas organizações há um empobrecimento de valores e limitação do processo de aprendizagem, uma vez que " o aprendizado é socialmente determinado por interações subjetivas e intersubjetivas entre os atores no processo de interação mediado pela linguagem ". (Lima; Carvalho; Lima 2010, 2010). A aprendizagem das organizações com seus próprios processos se perdem

neste silêncio. É muito mais difícil pensar em inovação e em melhoria de processos sem que haja uma comunicação eficaz.

É preciso que a biblioteca consiga rompa as barreiras do mínimo exigido e se reconstrua, para isso Nobre e Repa (2012, p. 18) esclarecem que reconstruir é mais que uma mera reprodução das regras já existentes, mas sim a reflexão sobre elas. É preciso buscar novas possibilidades que não sejam reduzidas ao sistema já estabelecido. “as sociedades evoluem por meio de problemas sistêmicos que carecem de resolução, pois esses se apresentam a sociedade como desafios a serem superados.” (Nobre; Repa, 2012, p. 92). Há uma necessidade de evolução, mas muitas vezes a própria organização bloqueia as possibilidades de aprendizado, uma vez que, se pensarmos na organização como um sistema cognitivo capaz de sustentar processos de aprendizagem chegamos a conclusão de que organizações que discutem são organizações que aprendem e sem discussão não há possibilidade de aprendizado e reconstrução. (Lima; Carvalho; Lima 2010, 2010). É necessário que os profissionais vislumbrem esta possibilidade e busquem criar um ambiente em que seja possível falar e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com uma investigação teórica que nos mostrou que existe uma fragilidade de conhecimentos teóricos administrativos por parte dos profissionais da área. Dando continuidade à pesquisa criou-se um espaço de discussão que pudesse ouvir estudantes, professores e profissionais, a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas em que os interessados foram convidados a participarem da discussão. A partir desta escuta foi possível entender como a biblioteca está sendo percebida e a partir daí pensar nas possibilidades para sua reconstrução.

A biblioteca é percebida como uma estrutura totalmente estática e sem dinamismo em que há falta de canais de comunicação e divulgação adequada do real papel da biblioteca e do que ela oferece. A atual administração de bibliotecas pode ser percebida como uma administração totalmente mecanicista em que não há interação, o profissional passa a ser um mero expectador no desenvolvimento da biblioteca, uma vez que os processos administrativos, em sua maioria são definidos pela alta administração das IES, sem que haja interferência dos profissionais

habilitados para tal e até mesmo dos interessados nos serviços e com isso os recursos para o desenvolvimento da biblioteca são muitas vezes direcionados de forma inadequada, não atendendo as reais necessidades de informação da comunidade acadêmica a ser atendida.

Acredita-se ser reflexo da fragilidade de conhecimentos administrativos por parte dos profissionais, como mostrou o resultado da investigação. Cabe ao profissional possuir conhecimentos múltiplos e iniciar um processo de discussão, fazendo com que a alta administração compreenda a importância da interação nos processos de desenvolvimento da biblioteca. Mas para que isto ocorra o profissional precisa estar preparado para a construção de um espaço de discussão, com argumentos sólidos, bem definidos a fim de que consiga elaborar e implantar diretrizes administrativas próprias para a biblioteca.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas poderá fundamentar a criação desses espaços de discussão e colaborar na construção de um novo desenho de administrativo, que chamamos aqui de Administração Discursiva.É hora de pensar na possibilidade de reconstrução não só dos processos, mas da própria visão que a maioria dos profissionais que trabalham em IES privadas possui de seu papel dentro da organização e colocar o usuário como ator principal do processo e não as coleções.

REFERÊNCIAS

ANGLADA, Luís. Bibliotecas universitarias: cabalgandolatecnología, seguiendo al usuario**. El Professional de laInformación**, v, 21, n. 6, p.553-556, nov./dici., 2012. Disponível em: http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2012/noviembre/01.pdf. Acesso em: 20 jan. 2013.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. Teoria crítica da sociedade e evolução social. *In*: NOBRE, Marcos; REPA, LUIZ (org.). **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas, SP: Papirus. p. 65-98

BARATA, Manoel Silva; PATROCÍNIO, Regina. Pesquisa científica on-line na biblioteca universitária. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** eletrônicos... Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_152.pdf. Acesso em: 22 nov. 2012.

BARROS, M. F. M. Biblioteca universitária e inovação: gestão do conhecimento, empreendedorismo e qualidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2008, São Paulo. **Anais** eletrônicos... São Paulo: UNICAMP: UNESP: USP, 2008. Disponível em: http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2778.pdf Acesso em 20 nov. 2012.

BRASIL, Heloisa dos Santos. Avaliação do SINAES para bibliotecas universitárias: uma análise da metodologia de avaliação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RAC.pdf Acesso em: 23 nov. 2012.

CARVALHO, Lidiane. Informação e comunicação na administração das bibliotecas universitárias: entre as metáforas de Morgan e a visão de Luhmann. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4REY.pdf . Acesso em: 27 fev. 2014.

CID, Nadsa Maria Araújo *et al*. A percepção da comunidade acadêmica a respeito dos serviços da biblioteca: subsídio informacional para aprimorar sua qualidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RMD.pdf. Acesso em: 23 nov. 2012.

COSTA, Maria Murrieta. As bibliotecas brasileiras em 2018: resultados da técnica de delfos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.1, p. 74-93, jan./mar. 2012.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

CURY, Maria Catarina; RIBEIRO, Maria Solange Pereira; OLIVEIRA, Nirlei Maria. Bibliotecário universitário: representações sociais da profissão. **Informação & Sociedade**: Estudos, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001133&dd1=6db2d. Acesso em: 20 set. 2012.

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. Participação do bibliotecário nas comissões de avaliação do Ministério da Educação (MEC) nos processos de reconhecimento de cursos de graduação. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, v. 18, n. 2, p. 169-181, 2006. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000086&dd1=31a47 Acesso em: 16 nov. 2012.

FERREIRA, M. C. S. B.; SANTANA, I. C. N.; RIBEIRO, R. M. R. A biblioteca universitária e a relação com a sociedade: um relato dos serviços extensionistas inovadores do sistema integrado de bibliotecas da UEFS. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2008, São Paulo. **Anais** eletrônicos... São Paulo: UNICAMP: UNESP: USP, 2008. Disponível em:

http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2909.pdf. Acesso em: 20 nov. 2012.

GOMES, Henriette Ferreira; LION, Samir Elias Kalil. As práticas gestoras na biblioteca universitária. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RAE.pdf Acesso em: 23 nov. 2012.

GUTIERREZ, **Gestão comunicativa**: maximixando criatividade e racionalidade: uma política de recursos humanos a partir da teoria de Habermas. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1996

INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoes deensino-manuais Acesso em: 25 jul. 2012.

JAVONOVICH, Eliane M. S.; TORRE, Angela Maria Dalla. O marketing e as tecnologias de comunicação (TICS): uma união estável de sucesso na biblioteca setorial do escritório de aplicação de assuntos jurídicos (BSEAAJ) da Universidade Estadual De Londrina (UEL). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012.Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RCY.pdf Acesso. em: 23 nov. 2012.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; CARVALHO, Lidiane dos Santos; LIMA, José Rodolfo Tenório. Notas para uma administração discursiva das organizações. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 6, p. 1-14, dez. 2010. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009509&dd1=87c0f. Acesso em: 10 mar. 2014.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; CARVALHO, Lidiane dos Santos. Informação, comunicação e inovação: gestão da informação para inovação em uma organização complexa. **Informação & Informação**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 1-20, jul./dez.. 2009. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0= 000000 8487& dd1=b3c33 Acesso em: 17 nov. 2012.

LUBISCO, N. M. L. (org.). **Biblioteca universitária**: elementos para o planejamento, avaliação e gestão. Salvador: EDUFBA, 2011. 195p.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**: edição executiva; 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Bruna Laís Campos do, *et al*. Como promover o marketing através do gerenciamento da qualidade nos serviços das unidades de informação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4QAQ.pdf. Acesso em: 23 nov. 2012.

NOBRE Marcos; REPA, Luiz. 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. p. 13-42

PINTO, Adilson Luiz; MOREIRO-GONZÁLEZ, José Antonio. O profissional bibliotecário como gestor de pessoas. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 52-65, 1º sem. 2010. Acesso em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php? dd0=0000008889&dd1=f5adc. Acesso em: 16 nov. 2012.

PRADO, Noêmia Schoffen; ABREU, Juliana de. Modelos de organização e gestão das bibliotecas universitárias do estado de Santa Catarina. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 107-123, 2005. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php? dd0=000000 8098& dd1=11a4c. Acesso em: 16 nov. 2012.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. Biblioteca universitária: acesso à informação e conhecimento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4QHV.pdf Acesso em: 23 nov. 2012.

SERAFIM, Lucas Almeida *et al*. Marketing em bibliotecas universitárias: uma revisão da literatura. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4R6C.pdf Acesso em: 23 nov. 2012.

SHAW, Claire. University libraries are shaping the future of learning and research. **The guardian**. Reino Unido, 6 ago 2013a. Disponível em: http://www.theguardian. com/higher-education-network/blog/2013/aug/06/university-libraries-learning-shapes-design. Acesso em: 15 maio 2014.

SHAW, Claire. Universitylibraries: 10 global portrais. **The guardian**. Reino Unido, 06 ago 2013b. Disponível em: http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/aug/07/university-libraries-10-global-portraits. Acesso em: 15 maio 2014.

SILVA, Fátima Santana. **Administração de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior**: uma abordagem discursiva a partir das novas demandas de acesso e uso da informação. Orientador: Clóvis Montenegro de Lima, Co-Orientadora: Geni Chaves Fernandes. Rio de Janeiro, 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação Ciência e tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Fátima Santana; FERNANDES, Geni; LIMA, Clóvis. Administração de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior: uma abordagem discursiva a partir das novas demandas de acesso e uso da informação.**Inf. Prof**., Londrina, v. 2, n. 2, p. 66 – 91, 2013. Disponível em: http:www.uel.br/revistas/infoprof/ Acesso em: 20 fev. 2014.

SILVA, Karol Almeida da; SILVA, Luciana Candida da. Competências essenciais demandadas aos bibliotecários-gestores que atuam em bibliotecas universitárias: um estudo dos profissionais de Goiânia – GO. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Porto Alegre. **Anais** eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RAC.pdf. Acesso em: 23 nov. 2012.

SOUZA, Alice Mari Miyazaki de *et al*. Comunicação, informação erelacionamento: a experiência do blog de uma biblioteca universitária. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** eletrônicos... Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_239.pdf. Acesso em: 22 nov. 2012.

TARGINO, Maria das Graças. A biblioteca do século XXI: novos paradigmas ou meras expectativas? **Inf. & Soc**.: Est., v. 20, n. 1, p. 3948, jan./abr. 2010. Disponível em: www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/2645/3418. Acesso em: 22 out. 2012.

VALADA, Sara Dias. **Bibliotecas universitárias**: à conquista dos novos utilizadores. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa. 2011.Disponível em: https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395143159537/Bibliotecas Universitárias Resumos SDV.pdf Acesso em: 10/02/2014.

SILVEIRA, Júlia Gonçalves da. Gestão de recursos humanos em bibliotecas universitárias: reflexões. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 126-141, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005452&dd1=1a1d3. Acesso em: 16 nov. de 2012.

Capítulo 3

INFORMAÇÃO E DISCURSIVIDADE:
Uma nova abordagem para a questão do acesso à informação

Mariana Barros Meirelles.
Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

INTRODUÇÃO

Destoando dos estudos dedicados à questão do direito à informação, centrados em análises sobre o acesso à informação, os direitos de propriedade intelectual e de patentes, entre outras questões ligadas à demanda e oferta de informação, este artigo propõe-se a analisar a participação dos atores sociais em processos discursivos inerentes aos processos de produção, disseminação e validação da informação.

O conceito de informação utilizado neste trabalho se refere aos atos de fala e discursos que mediam a comunicação humana, orientando ações, produzindo entendimentos e acordos que são a base para a formulação de normas e políticas.

De acordo com González de Gómez (2009, p.18), ao realizar-se a escolha epistemológica de analisar o fenômeno informacional a partir da perspectiva das Ciências Sociais, reconhece-se a relevância dos condicionantes históricos e contextuais que propiciam estudar a informação a partir dos usos sociais da linguagem.

> Nessa abordagem, considera-se a informação, assim como a literatura e o documento, como formas particulares e históricas dos usos sociais da linguagem, das quais são ao mesmo tempo sintoma e evidência (González de Gómez, 2009, p.18).

Busca-se pensar em direito à informação também como direito de participação nos contextos de geração, justificação e validação da informação. O estudo volta-se para as dinâmicas e transformações que definem e redefinem os contextos que determinam os ciclos de informações e conhecimentos. Ou seja,

volta-se para "uma problematização ético-política dos quadros normativos implicados na geração, transmissão, uso e apropriação da informação" (González de Gómez, 2009, p.108).

Procura-se, através da teoria habermasiana, demonstrar de que maneira os processos discursivos engendrados por atores sociais ampliam a esfera pública e as condições de participação da sociedade civil em processos deliberativos característicos das sociedades democráticas, tendo como instância empírica de análise os processos discursivos de validação da política de cotas no Brasil.

A TEORIA HABERMASIANA E OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM

A teoria social habermasiana nos oferece a possibilidade de analisar a constituição da ordem social privilegiando o lugar do agente. Essa perspectiva pressupõe que “a sociedade é impossível sem indivíduos que estabilizem as relações sociais e mantenham a sociedade unida” (Vandenberghe, 2010, p. 94-95).

O papel da agência não está reduzido à simples reprodução da sociedade, mas também à sua transformação. Segundo Vandenberghe, cada situação de ação e interação tem potencial contingente de mudança, mas existem também momentos ocasionais de ruptura consciente e desejada com a ordem vigente (Vandenberghe, 2010, p. 154-155).

Privilegiar o papel da agência implica considerar que a realidade social é fruto das práticas. São elas que constituem a realidade como mundo comum.

> Enquanto princípios motores do mundo, as práticas são formadoras e constitutivas: elas constituem os indivíduos, as ações, as interações, o mundo da vida, a linguagem, a cultura, as instituições, as organizações, as estruturas e os sistemas sociais. (Vandenberghe, 2010, p. 157-158)

Em Habermas, as práticas constitutivas da realidade social estão ancoradas na linguagem:

> A linguagem desenvolve operações constitutivas não apenas no nível dos modelos de interpretação cultural, mas também no das práticas sociais. No aspecto cognitivamente relevante, a linguagem articula uma pré-compreensão do mundo como um todo, partilhada intersubjetivamente pela comunidade lingüística. Essa visão de mundo serve como recurso para modelos de interpretação partilhados. Discretamente, ela volta o olhar para direções relevantes, forma prevenções e cria assim o pano de fundo ou a moldura não problemática para interpretações possíveis dos eventos

> intramundanos. Ao mesmo tempo, no aspecto relevante para a prática, a linguagem molda o caráter e a forma de vida de uma nação. Esse mundo da vida linguisticamente estruturado constitui o pano de fundo da prática cotidiana e marca o ponto de sutura onde a teoria social pode se anexar à teoria da linguagem. (Habermas, 2004, p. 73)

O autor recorre à teoria de Humboldt para definir as funções da linguagem que, a saber, são três: “a função cognitiva de formar pensamentos e representar fatos; a função expressiva de exprimir sentimentos e suscitar sensações e por fim; a função comunicativa de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos” (Habermas, 2004, p. 65).

Habermas (1989, p. 79) designa como comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenarem seus planos de ação. No caso dos processos de entendimento mútuo mediado pela linguagem, os atores erguem, com seus atos de fala, pretensões de verdade, de correção e de sinceridade quando se referem a algo respectivamente no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) e no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado).

Em situações de interação com fins ao entendimento mútuo através da linguagem, os participantes da interação unem-se através da validez pretendida de suas ações de fala, ou tomam em consideração os dissensos constatados.

A busca pelo entendimento é o que distingue o agir comunicativo do agir estratégico. Ao contrário do agir estratégico, o agir comunicativo não está apoiado na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento e, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido de modo comunicativo (Habermas, 1990, p. 72).

> Interações estratégicas são determinadas pelas decisões de atores orientados ao sucesso, que se observam mutuamente. Eles se encontram sob condições de uma dupla contingência, como antagonistas que, no interesse dos planos de cada um, exercem influência um sobre o outro (normalmente sobre as atitudes proposicionais do outro). Eles suspendem as atitudes performativas de interlocutores, na medida em que assumem, da perspectiva de terceiras pessoas, os papeis de falante e ouvinte envolvidos. (Habermas, 2004, p. 122-123)

A possibilidade de escolher entre o agir comunicativo e o agir estratégico é abstrata porque ela só se dá na perspectiva contingente do ator individual. Na

perspectiva do mundo da vida ao qual pertence cada ator, não é possível dispor livremente desses modos de agir, pois as estruturas simbólicas de todo o mundo da vida reproduzem-se sob as formas de tradição cultural, da integração social e da socialização – e esses processos só podem efetuar-se por meio do agir orientado para o entendimento mútuo. Não há outro meio equivalente que seja capaz de preencher essas funções. A escolha entre o agir comunicativo e o agir estratégico só está em aberto num sentido abstrato, isto é, caso a caso (Habermas, 1989, p. 125).

O mundo da vida, estruturado simbolicamente, se forma e se reproduz apenas através do agir comunicativo. Isso não significa que o observador instruído não possa descobrir interações estratégicas no mundo da vida. Na perspectiva da teoria do agir comunicativo, as interações estratégicas surgem como opções para ações comunicativas fracassadas (Habermas, 1990, p. 97). Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais e da formação de atores responsáveis; é através deles que o mundo da vida se mantém. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico (Habermas, 1990, p. 96).

Pode-se imaginar os componentes do mundo da vida, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, de coordenação da ação e da socialização estruturados pelo agir comunicativo.

A comunicação com vistas ao entendimento mútuo pode acontecer no nível do discurso, uma vez que as pretensões de verdade erguidas durante o agir comunicativo são problematizadas e se tornam objeto de uma controvérsia com base em argumentos. A partir de então, os envolvidos na interação passam do agir comunicativo para outra forma de comunicação, denotada por uma práxis argumentativa em que, além de desejarem convencer-se mutuamente, aprendem uns com os outros (Habermas, 2004, p. 92).

No discurso racional, as opiniões que outrora pertenciam a uma concepção não problematizada do mundo da vida são postas em questão quanto à sua validade. “Neste contexto, os enunciados descritivos sobre algo no mundo objetivo diferenciam-se dos enunciados normativos sobre a força de obrigação do mundo social” (Habermas, 2004, p. 92)

Habermas (1989, p. 82) observa ainda que as pretensões de validez normativas mediatizam manifestamente, entre a linguagem e o mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação entre a linguagem e o mundo objetivo. É a esse entrelaçamento de pretensões de validez, baseado em normas e pretensões de validez erguidas com atos de fala regulativos, que se vincula o caráter ambíguo da validez deôntica. Há que se distinguir o fato social do reconhecimento intersubjetivo do fato de uma norma ser digna de reconhecimento.

O princípio do discurso refere-se ao procedimento de resgate discursivo de pretensões de validez normativa. Esse processo não visa à produção de normas justificadas, mas ao exame da validade de normas que estejam em vigência ou em debate (Habermas, 1989, p. 126).

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA POLÍTICA DELIBERATIVA

A categoria de esfera pública em Habermas amplia as possibilidades de participação democrática, deliberação pública e a circulação de canais de poder político para além dos mecanismos institucionais do sistema político. “A formação da opinião pública e da vontade política não se restringe apenas às esferas formais do político, mas precisa ser sensível aos resultados das esferas informais do mundo da vida e das diversas organizações da sociedade civil” (Lubenow, 2010, p. 610).

> Habermas busca ampliar a base de participação democrática e justificação da legitimidade política a partir do alargamento das possibilidades de participação na esfera pública para além das esferas formais do sistema político institucionalizado. Ou seja, a política deliberativa de Jürgen Habermas busca reavaliar o peso e os mecanismos de participação democrática e os elementos argumentativos na formação da esfera pública nos regimes democráticos. (Lubenow, 2010, p. 610)

O conceito de mundo da vida caracteriza “a rede de ações comunicativas”; essa rede, por sua vez, composta pela “totalidade de relações interpessoais ordenadas legitimamente”, constitui o mundo vivido. “A linguagem é *medium* do agir orientado para o entendimento, através do qual o mundo da vida se reproduz e os próprios componentes do mundo da vida se entrelaçam entre si” (Habermas, 1997, p. 85).

Ao situar o cerne do processo de formação da opinião e da vontade política nas relações sociais situadas no mundo da vida, Habermas redefine o lugar dos

atores sociais nos processos de deliberação de cunho político. Os movimentos sociais, foros civis, associações e afins são atores sociais sensíveis aos problemas oriundos do mundo da esfera privada e, uma vez que os assumem enquanto agenda de reivindicação ou discussão, condensam-nos em temas e os transmitem para a esfera política o debate público.

> Grande parte das expectativas normativas, ligadas à política deliberativa, recai sobre a estrutura periférica da formação da opinião. As expectativas dirigem-se à sua capacidade de perceber problemas da sociedade como um todo, de interpretá-los e de colocá-los em cena de modo inovativo, capaz de chamar atenção. A periferia consegue preencher essas expectativas fortes, na medida em que as redes de comunicação públicas não institucionalizadas possibilitam processos de formação de opinião mais ou menos espontâneos. (Habermas, 1997, p.90)

Na democracia deliberativa, os movimentos sociais integram o núcleo da sociedade civil "que institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral na esfera pública" (Habermas, 1997, p. 99). É no âmbito da esfera pública que os movimentos sociais lutam para influenciar a opinião pública através da justificação da importância da "questão social" sobre a qual ele se organiza.

As tematizações públicas, promovidas por esses atores sociais, têm influência sobre a formação da opinião pública. Tal influência pode converter-se em poder político para estes atores sociais uma vez que a opinião pública interfere no comportamento eleitoral das pessoas e na formação da vontade nas corporações parlamentares, governos e tribunais.

> A influência publicitária, apoiada em convicções públicas, só se transforma em poder político, ou seja, num potencial capaz de levar decisões impositivas, quando se deposita nas convicções de membros autorizados do sistema político passando a determinar o comportamento de eleitores, parlamentares, funcionários e etc. Do mesmo modo que o poder social, a influência político publicitária só pode ser transformada em poder político através de processos institucionalizados. (Habermas, 1997, p. 95)

O sistema político abre-se para as demandas sociais, oriundas da sociedade civil, quando recebe, em seus foros institucionais, temáticas públicas carentes de normatização.

> Por certo, é preciso poder entender as decisões do legislador político como efetivação do sistema de direitos, e suas políticas como configuração desse mesmo sistema; mas quanto mais concreto for o talhe da matéria, tanto

> mais também se expressará, na aceitabilidade de uma regulamentação jurídica correspondente, a autocompreensão de uma coletividade e de sua forma de vida (bem como a compensação entre interesses divergentes de grupos diversos, e a opção bem informada entre fins e meios alternativos). Isso se revela no espectro amplo das razões que desempenham um papel na formação racional da opinião e da vontade do legislador político: ao lado de ponderações morais, considerações pragmáticas e dos resultados de considerações justas e honestas, também as razões éticas desempenham um papel nos aconselhamentos e decisões políticas. (Habermas, 2007, p. 253)

Os movimentos sociais tornam-se lugares de formação de competências na medida em que os processos de organização, experimentação e deliberação criam espaços propícios para a reflexividade e formação de juízos autônomos (CEFAÏR, 2003, p.102).

> As associações constituem um âmbito que favorece a elaboração de um projeto de si mesmo e reforça a autonomia das pessoas já que permitem prosseguir a realização de projetos coletivos através de atividades de reflexão, discussão e ação associativa acompanhada pela entrada de seus membros em relações de compreensão e conflito. Os indivíduos aprendem a afirmar-se, enfrentar-se, e respeitar-se, vivem essa aliança de intercâmbio de diálogos. De forma autônoma os membros das associações se dão razões e motivos válidos para o que querem fazer e o fazem realmente. Experimentam uns com os outros uma comunidade de relações de reciprocidade em que podem situar-se como ser individual comparando-se com os outros. Elaboram estratégias para alcançar seus objetivos, controlam universos de recursos e informação, entram em relações de poder e oposição, aproveitam oportunidades de superar a adversidade, utilizam sua liberdade de ação, constroem as bases para novos começos. Finalmente, podem exercer sua capacidade de reflexão e crítica, se libertam de seus prejuízos e se distanciam de suas crenças, adquirem um sentido de compromisso e de pacto, de confiança e de responsabilidade, se constitui como sujeitos autônomos. (CEFAÏR, 2003, p. 94)

A formação de sujeitos autônomos, capazes de realizar descentrações racionais, é de suma importância para uma concepção da formação pública da vontade baseada na discursividade. A construção da opinião pública é resultado de um processo discursivo de formação da vontade, no qual propostas, informações e argumentos podem ser elaborados de forma racional.

Daniel Cefaïr aponta que é através das atividades de crítica, denúncia e reivindicação que os movimentos sociais assumem maneiras típicas de atuar, de persuadir e de contar diante de públicos distintos, manifestando-se por meio de argumentos e narrativas. “Trata-se, mais uma vez, de atos de publicização que, além de moldarem os meios de pertinência, as paisagens de experiência e as

perspectivas de ação dos protagonistas, se oferecem à aprovação ou à crítica dos públicos" (CEFAÏR, 2009, p. 30).

Os processos de comunicação pública e de racionalização coletiva, nos quais os movimentos sociais estão implicados, são o eixo central da noção de democracia deliberativa porque instituem uma rede de discursos e de negociações que deve possibilitar a solução racional de problemas acumulados em uma fracassada integração funcional, moral e ética da sociedade.

A POLÍTICA DE COTAS E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DISCURSIVA

Através de uma agenda política voltada para a inclusão social do negro, os movimentos sociais comprometidos com a problematização do racismo consolidaram a necessidade de abrir as portas do ensino superior para a população negra e pavimentaram o caminho para a aceitação pública de políticas de inclusão com caráter racial.

O alto grau de institucionalização destes atores sociais ligados à questão negra, em especial o Movimento Negro, a inserção de suas lideranças no sistema político e a sensibilização governamental para questões raciais, contribuíram para que as cotas raciais entrassem na pauta da esfera pública, apresentando-se como solução possível para a questão da inclusão do negro no nível superior.

O primeiro registro oficial da reivindicação de "Cotas para negros nas universidades", em documentos oficiais do governo brasileiro, foi feito no relatório oficial que o governo brasileiro preparou para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul e organizada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2001.

Durante a fase preparatória deste documento, entre os anos de 2000 e 2001, o Estado brasileiro e alguns setores da sociedade civil organizam-se em torno da concepção de políticas de promoção da igualdade racial. O governo instituiu um "Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a realização de inúmeras tarefas organizativas" (Carneiro, 2002, p. 209). Fóruns regionais são organizados em nível nacional e

continental, com o fomento de diversos setores da sociedade civil: ONGs, movimentos sociais e, entre eles, o Movimento Negro.

Em meio ao debate sobre cotas para negros, suscitado pela conferência de Durban, em 2001, a ALERJ aprova por unanimidade a Lei nº 3708, de autoria do deputado estadual José Amorim, que estabelece a reserva de 40% (quarenta por cento) das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade do Estadual do Norte Fluminense (UENF) para estudantes negros e pardos. Após a sanção do então governador Anthony Garotinho, a Lei nº 3708 foi regulamentada em março de 2002 pelo Decreto nº 30.766.

No ano de 1999, a então deputada Nice Lobão havia proposto o Projeto de Lei 73/99, que buscava estabelecer reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas de universidades federais e estaduais para alunos oriundos dos cursos de ensino médio da rede pública. Esse projeto de lei foi a primeira iniciativa parlamentar de estabelecer cotas universitárias em nível nacional.

Entretanto, apenas no ano de 2004, a pedido da autora do projeto, foi apensado a ele o Projeto de Lei 3627/2004, que propunha instituir sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

A Universidade Nacional de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas para negros. Ao contrário do ocorrido no Rio de Janeiro, a medida foi uma decisão aprovada pelo conselho universitário da própria universidade no ano de 2003 após cinco anos de intenso debate sobre a matéria.

Além da UnB e do Governo do Estado do Rio de Janeiro, outras Universidades Públicas e Governos Estaduais adotaram sistemas de reserva de vagas aumentando a pressão pela aprovação de uma lei federal que validasse a implementação de cotas raciais em todas as instituições públicas de ensino superior do país.

Em maio de 2005, o então senador Paulo Paim apresenta, para apreciação do Senado, o Projeto de Lei nº 6264, cuja emenda é instituir o Estatuto da Igualdade Racial. Entre outras propostas, o texto defendia a instituir cotas mínimas para afrodescendentes nos cursos de graduação de todas as instituições públicas federais de educação superior do território nacional.

Apesar dos avanços conquistados em prol da adoção de cotas raciais para negros, a possibilidade da aprovação de Projetos de Lei que institucionalizassem as

cotas raciais fez com que fortíssimas críticas fossem erguidas publicamente em sua oposição. No ano de 2006, o debate sobre cotas se corporificou no que a mídia chamou de “Guerra dos Manifestos”: intelectuais, personalidades públicas, políticos e artistas manifestaram publicamente sua opinião sobre cotas raciais em documentos abaixo-assinados encaminhados ao Congresso Nacional.

O primeiro manifesto, de título “Todos Têm Direitos Iguais na República”, é encaminhado ao Congresso Nacional em 30 de maio de 2006, com um pedido para que seus deputados e senadores não aprovem o PL 73/1999 (Lei das Cotas) e o PL 3.198/ 2000 (Estatuto da Igualdade Racial), uma vez que, para esses manifestantes, tais dispositivos ferem o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos da República Democrática Brasileira.

Ao longo do texto,[8] argumenta-se que: 1) “a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela ‘raça’; 2) o Estado passará a impor e regular a adoção de identidades raciais; 3) as “políticas dirigidas a grupos raciais estanques, em nome da justiça social, não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância.”; 4) “o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e Previdência, em especial a criação de empregos” e, 5) “a invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo”. O documento foi assinado por 114 figuras públicas.

Em reação a esse documento, defensores das cotas raciais publicaram, em 03 de julho de 2006, o documento chamado “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, encaminhado ao Congresso Nacional com o pedido de aprovação em máxima urgência da Lei de Cotas (PL73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Com um texto[9] mais elaborado, os manifestantes pró-cotas elencam uma série de respostas às críticas elencadas anteriormente, em defesa de tais projetos de lei, a saber: 1) “a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas.”, 2) “o racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte”, perpetuando “um padrão brasileiro de

[8] "Todos têm direitos iguais na República Democrática” (2006).
[9] “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (2006).

desigualdade racial" que tem delegado a quatro gerações ininterruptas de pretos, menor escolaridade, menor salário, menor acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos, 3) "estudos desenvolvidos por organismos estatais demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior", 4) o "PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001", 5) em uma perspectiva internacional, o quadro de exclusão racial no ensino superior brasileiro é um dos mais extremos do mundo, 6) "os casos de racismo que surgiram após a implementação das cotas "têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas" e, nesse sentido, "a prática das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário", e 7) as declarações de princípios universalistas (contidas no manifesto "Todos Têm Direitos Iguais na República") parecem "uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da República de 1891: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas por séculos de exclusão e racismo, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios poderão ter acesso eqüitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro."

Como aconteceu com o documento contra as cotas raciais, o "Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial" foi assinado por mais de 300 nomes, muitos deles de grande notoriedade.

Toda a dinâmica discursiva desenvolvida sobre cotas raciais teve seu ápice após o Partido Democratas (DEM) entrar com um pedido de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)[10] , em 20/07/2009, junto ao Supremo Tribunal Federal, questionando a constitucionalidade da Resolução do

[10] LEI N. 9.882, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1999. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental é proposta perante o Supremo Tribunal Federal, e tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público quando for relevante o fundamento da controvérsia constitucional sobre lei ou ato normativo federal, estadual ou municipal.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE) nº 038/200 de 18 de junho de 2003, que instituiu sistema de cotas para negros no vestibular da UNB.

De acordo com o DEM, o sistema de cotas raciais fere o princípio republicano, a dignidade humana, o direito universal à educação, a meritocracia, a autonomia universitária, a igualdade, o combate ao racismo e ao preconceito de cor e, finalmente, os princípios da proporcionalidade e legalidade.

A advogada que representou o DEM explicita que a ação não se destina a questionar a constitucionalidade de ações afirmativas, como gênero e como política necessária para inclusão de minorias, nem a existência de racismo, de preconceito e de discriminação na sociedade brasileira, mas sim:

> [...] a implementação de um Estado Racializado, ou, em outras palavras, se o Racismo Institucionalizado, nos moldes em que praticado nos Estados Unidos, em Ruanda e na África do Sul, será a medida mais adequada, conveniente, exigível e ponderada, no Brasil, para a finalidade à que se propõe: a construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. [...] Em outras palavras: pode-se afirmar que, no Brasil, exclusivamente por conta da raça, o acesso aos direitos fundamentais é negado aos negros? Também aos negros ricos é vedado o exercício de direitos fundamentais? Ou tais direitos não conseguem ser exercidos em sua amplitude porque atrelado à questão racial encontra-se, sobretudo, um problema econômico? Defende-se nesta ADPF que, no Brasil, ninguém é excluído pelo simples fato de ser negro, diferentemente do que aconteceu em outros países, como nos Estados Unidos e na África do Sul. Aqui, a dificuldade de acesso à educação e a posições sociais elevadas decorre, sobretudo, da precária situação econômica, que termina por influir em uma qualificação profissional deficiente, independentemente da cor da pele. Infelizmente, no Brasil, os negros são as maiores vítimas do fenômeno da desigualdade social: dados do PNAD/IBGE (2001) demonstram que aproximadamente 70% dos indigentes no Brasil são negros, e, dentre os pobres, a proporção de negros é de 64%. Desta forma, cotas para negros nas universidades ou em concursos públicos não resolvem o problema. Do contrário: mascaram a realidade, na medida em que revelam apenas uma política simbólica de custo zero - a quantidade de vagas universitárias não é ampliada – e ainda podem ter o condão de agravar o problema, na medida em que instituem a consciência estatal da raça, promovem a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gerando a discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecerem a classe média negra, que não seria a mais carente dos benefícios estatais. (Kaufmann, 2009, p. 3-4)

Em suma, a ADPF 186 é um questionamento acerca da constitucionalidade da implementação, no Brasil, de ações afirmativas baseadas na raça. Para a fundamentação desse questionamento, a advogada constrói argumentos em tono das seguintes proposições: raças não existem, segundo o ponto de vista genético; o modelo de ação afirmativa importado dos Estados Unidos não seria adequado ao

contexto sócio-histórico brasileiro; não é a cor da pele o que impede as pessoas de chegar às universidades; o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence.

Quadro 1 – Argumentos do Partido Democratas contra Cotas

Proposição	Justificação
Raças não existem segundo ponto de vista genético.	- Apenas 0,035% do genoma humano determina traços como a cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e, portanto, não se pode falar em raças no que diz respeito a espécie humana. - A ideia de raça subsiste apenas por construção cultural e ideológica. - Se não se pode definir objetivamente, sem margem de dúvidas, os verdadeiros beneficiários de determinada política pública, então sua eficácia será nula e meramente simbólica.
A cor de pele não é impedimento para a entrada na universidade.	- A menor presença do negro no ensino superior se deve a péssima qualidade das escolas públicas a que os brasileiros pobres têm acesso.
Não existem categorias de cor bem definidas no Brasil.	De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD, realizada em 1976, que mapeou a "cor de pele" a partir da autoclassificação dos entrevistados, foram citadas 135 cores para caracterizar o tom da pele. Isso demonstra que o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence. - A falta de padrões de cor é o produto de um Estado não-racializado.

Fonte: Resumo dos Argumentos Apresentado pelo Partido Democratas na ADPF 186.

O STF designa o ministro Ricardo Lewandowski como relator do processo. A partir da abertura dos trâmites processuais, diversas petições de ingresso, chamadas *amicus curia*[11]*,* são encaminhadas à corte, solicitando direito de manifestação durante a apreciação da questão das cotas raciais.

Dois meses após a abertura do processo, o Ministro Ricardo Lewandowski convoca uma Audiência Pública para ouvir o depoimento de pessoas "com experiência e autoridade em matéria de políticas de ação afirmativa no ensino superior". O STF também abriu inscrições para que os interessados em se manifestar na audiência pública pudessem se habilitar à fala.

[11] Amicus Curiae, ou "Amigo da Corte", denomina a intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa.

As intervenções na audiência pública e manifestações encaminhadas por escrito expuseram o eixo no qual as argumentações se estruturaram.

Quadro 2 – Argumentações Contra e Pró Cotas Raciais

Proposição/Justificação Contra Cotas	Contraposição/Justificação Pró Cotas
Raças não existem segundo o ponto de vista genético. **Justificação:** - Apenas 0,035% do genoma humano determina traços como a cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e, portanto, não se pode falar em raças no que diz respeito a espécie humana. - A ideia de raça subsiste apenas por construção cultural e ideológica. - Se não se pode definir objetivamente, sem margem de dúvidas, os verdadeiros beneficiários de determinada política pública, então sua eficácia será nula e meramente simbólica.	"Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no século XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, a realidade social da raça continua a passar pelos corpos das pessoas, não pode ser ignorada." (Kabengele Munanga) "No Brasil, a categoria racial subsiste enquanto construção política e social e sujeitos com determinadas características físicas, fenotípicas, morfológicas estão sujeitos a determinados benefícios ou impeditivos reais na construção de sua própria trajetória de vida e de cidadania." (CONEN)
A cor de pele não é impedimento para a entrada na universidade. **Justificação:** - A menor presença do negro no ensino superior se deve a péssima qualidade das escolas públicas a que os brasileiros pobres têm acesso.	"Os avanços na educação geram impactos distintos nos diferentes grupos sociais existentes no País, em especial, quando é feito o recorte racial. Persiste a distância entre os níveis de escolaridade de brancos e negros ao longo das décadas." (MEC) "O reconhecimento de que a pobreza atinge preferencialmente a parcela negra da população, como decorrência entre outros fatores do racismo estrutural da sociedade brasileira e da omissão do poder público, aponta a necessidade que o Estado incorpore nas políticas publicas direcionadas à população de baixa renda a perspectiva de que há diferenças de tratamento de oportunidades entre estes, em prejuízo para homens e mulheres negras." (CONEN)
Não existem categorias de cor bem definidas no Brasil. **Justificação:** De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD, realizada em 1976, que mapeou a "cor de pele" a partir da autoclassificação dos entrevistados, foram citadas 135 cores para caracterizar o tom da pele. Isso demonstra que o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence. - A falta de padrões de cor é o produto de um Estado não-racializado.	"A cegueira para com a cor é uma estratégia falha para se lidar com a luta antirracista, pois não permite a autodefinição dos oprimidos e institui os valores do grupo dominante e, consequentemente, ignora a realidade da discriminação cotidiana." (Kabengele Munanga)

Fonte: Textos apresentados durante a Audiência Pública promovida pelo STF sobre a ADPF 186.

Após o Ministro Ricardo Lewandowiski, relator da ADPF 186, declarar seu voto percebe-se que as argumentações pró-cotas venceram. O princípio da isonomia que postula a igualdade entre os cidadãos brasileiros foi reinterpretado, uma vez que, segundo o entendimento de Lewandowiski (2012, p. 4), para assegurar igualdade material ou substancial a todos os brasileiros deve-se levar em consideração a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para as desigualdades que se manifestam nas relações sociais.

A constatação da necessidade de tratar desigualmente cidadão vítima de preconceito racial é o reconhecimento de que as políticas de cunho universalistas consolidam ou agravam as disparidades sócio-raciais vigentes no Brasil perpetuando os mecanismos de exclusão econômica, política e cultural da população negra.

> De acordo com o artigo 5º, *caput*, da Constituição, *"todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza"*. Com essa expressão o legislador constituinte originário acolheu a idéia – que vem da tradição liberal, especialmente da Declaração do Homem e do Cidadão francesa de 1789 - de que ao Estado não é dado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob seu abrigo. É escusado dizer que o constituinte de 1988 – dada toda a evolução política, doutrinária e jurisprudencial pela qual passou esse conceito – não se restringiu apenas a proclamar solenemente, em palavras grandiloquentes, a igualdade de todos diante da lei. À toda evidência, não se ateve ele, simplesmente, a proclamar o princípio da isonomia no plano formal, mas buscou emprestar a máxima concreção a esse importante postulado, de maneira a assegurar a igualdade material ou substancial a todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no País, levando em consideração – é claro - a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais. Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. (Lewandowiski, 2012, p. 4-5)

Outra percepção que se extrai do ponto de vista defendido pelo ministro é a de que o conceito de raça, ainda que cientificamente insustentável, constitui uma construção histórico-cultural, artificialmente concebido para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos

sociais. Ou seja, a descendência africana, manifesta no fenótipo, determina condições desiguais de acesso aos direitos civis.

A afirmação de que a noção de raça existe enquanto construção sócio-histórica e determina padrões de relações sociais corrobora com a concepção de que a luta por ações afirmativas é uma luta por reconhecimento. De acordo com o Lewandowiski (2012, p. 21), os programas de ação afirmativa "tomam como ponto de partida a consciência de raça existente nas sociedades com o escopo final de eliminá-la.": "Em outras palavras, a finalidade última desses programas é colocar um fim àquilo que foi seu termo inicial, ou seja, o sentimento subjetivo de pertencer a determinada raça ou de sofrer discriminação por integrá-la" (Lewandowiski, 2012, p. 21).

> Cumpre afastar, para os fins dessa discussão, o conceito biológico de raça para enfrentar a discriminação social baseada nesse critério, porquanto se trata de um conceito histórico-cultural, artificialmente construído, para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos sociais, maliciosamente reputados inferiores. [...] Para as sociedades contemporâneas que passaram pela experiência da escravidão, repressão e preconceito, ensejadora de uma percepção depreciativa de raça com relação aos grupos adicionalmente subjugados, a garantia jurídica de uma igualdade meramente formal sublima as diferenças entre as pessoas, contribuindo para perpetuar as desigualdades de fato existentes entre elas. Como é de conhecimento geral, o reduzido número de negros e pardos que exercem cargos ou funções de relevo em nossa sociedade, seja na esfera pública, seja na privada, resulta da discriminação histórica que as sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos têm sofrido, ainda que na maior parte das vezes de forma camuflada ou implícita. Os programas de ação afirmativa em sociedades em que isso ocorre, entre as quais a nossa, são uma forma de compensar essa discriminação, culturalmente arraigada, não raro, praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado complacente. (Lewandowiski, 2012, p.21)

Seguindo o voto do relator, os demais Ministros do Supremo Tribunal Federal que participaram da votação (Rosa Weber, Carmem Lúcia, Marco Aurélio, Luiz Fux, Gilmar Mendes, Joaquim Barbosa, Celso de Mello, César Peluso e Ayres Britto) corroboraram com seus votos a constitucionalidade das cotas raciais por unanimidade.

Diante desta decisão o Senado Federal retomou as discussões sobre a Lei de Cotas e aprovou-a em votação realizada no dia 07 de agosto de 2012. No dia 29 do mesmo mês, a Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/12. De acordo com o Decreto nº 7824/12, a lei entra em vigor em 2013.

CONCLUSÃO

Conclui-se, pela mudança na leitura do texto constitucional, que novas percepções sobre as relações raciais surgiram após o debate sobre a aplicação do sistema de cotas. As argumentações que expunham os mecanismos de reprodução social do racismo ocasionam uma sensibilização para o problema da discriminação racial no Brasil.

O objetivo do Movimento Negro de denunciar o racismo e a exclusão social do negro foi cumprido, ampliando também sua zona de influência política sobre o Estado, no que diz respeito à concepção de atos e políticas públicas voltados para as relações raciais.

De acordo com Melucci, a influência dos movimentos sociais sobre os sistemas políticos pode ser de três tipos: “uma ampliação dos limites da política; uma mudança nas regras e procedimentos políticos; e uma transformação nas formas de participação no interior dos sistemas políticos” (Melucci, 1994, p. 156).

A institucionalização das cotas raciais pode confirmar a hipótese de Melucci, uma vez que: a concepção dessa política pública é oriunda da sociedade civil e não de representantes políticos; existiu uma inclinação de instituições estatais para a adoção das cotas mesmo antes que tal política fosse regulamentada e/ou imposta pelo Estado e; houve a necessidade dos sistemas legislativo e judiciário estabelecerem uma interlocução com os diversos setores da sociedade civil para avaliar a validez desta medida.

Os reflexos sociais da dinâmica discursiva abordada brevemente neste artigo possuem também um caráter mais amplo: a transformação no âmbito da cultura e na esfera moral. Desta forma, é construída uma nova concepção sobre a posição do negro na sociedade brasileira e sobre a relação entre o racismo e a perpetuação das desigualdades raciais.

Evidencia-se que a defesa das cotas por parte dos movimentos sociais deu-se majoritariamente através da prática discursiva. Este processo levou, ao conhecimento popular, argumentos e informações acerca dessas temáticas, oferecendo, tanto à sociedade civil, quanto ao sistema político, novos insumos para a formação de uma opinião situada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.882 de 03 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento da argüição de descumprimento de preceito fundamental, nos termos do § 1º do art. 102 da Constituição Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 06 dez. 1999. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9882.htm. Acesso em: 13 dez.2012.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** DF, 30 de ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 73 de 24 de fevereiro de 1999.** [Documento não publicado]. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília, 1999, [s.i] Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013

BRASIL. **Projeto de Lei º 6264 de 25 de novembro de 2011.** [Documento não publicado]. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2011, [s.i]. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=307731 Acesso em: 13 dez. 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio. Defesa das Políticas de Ação Afirmativa. Brasília: Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN, Brasília, 2012, [s.i]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa . Acesso em: 13 dez. 2012

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v.10, n.1, p. 209-214, 2002.

CEFAIR, Daniel**.** Acción asociativa y ciudadaníacomún¿ la sociedad civil como matriz de la res pública? In: BENESICTO, Jorge; LUZ MORÁN, Maria (org.). **Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiências sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes.** Madri: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales – Injuve, 2003. p. 91-115.

CEFAIR, Daniel**.** Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas,** Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.11-48, 2009.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Rio da à negros e pardos 40% das vagas - Projeto, que vai agora para sanção do governador, baseou-se na representatividade das etnias. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 out.2001. Cotidiano, p.C4.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. As Ciências Sociais e as questões da informação. **Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, ano 9, n.14, p. 18 -34, 2009.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Desafios Contemporâneos da Ciência da Informação: as questões éticas da informação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 10.: 2009: João Pessoa, **Anais do X ENANCIB**. João Pessoa : UFPb, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos**.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.

HABERMAS, Jürgen.**Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Resumo dos argumentos apresentados pelo Partido Democratas na ADPF 186**. Brasília, 2009, [S.I]. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/adpf.pdf. Acesso em: 13 dez. 2012.
LEWANDOWISKI, Ricardo. Voto para a Arguição de Descumprimento de Princípio Fundamental 186. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 2012, 47p. Disponível em: http://stf.jusbrasil.com.br/noticias/3099736/integra-do-voto-do-ministro-ricardo-lewandowski-na-adpf-sobre-cotas. Acesso em: 13 dez. 2012.

LUBENOW, Jorge Adriano. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica**. Cadernos de Ética e Filosofia Política,** São Paulo, v.10, n.1, p.103-123, 2007.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. **Novos Estudos**, Nova Iorque, [S.I], [S.I], nov. 1994. (Entrevista concedida a Leonardo Avritzer e Tymo Lyyra.)

MELUCCI, Alberto. Assumir um compromisso: identidad y mobilización em los movimentos sociales. **Zona Abierta,** [s.i], n.69, p. 153-180, [s.i],1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Igualdade e autonomia.** Brasília, 2012, [S.I]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa. Acesso em: 13 dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. Constitucionalidade das políticas de ação afirmativa nas Universidades Públicas brasileiras na modalidade de cotas. **Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo,** Brasília, 2012. [s.i]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa. Acessado em: 13 dez. 2012.

NASCIMENTO, Alexandre do. et al. Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial. **Folha de São Paulo[online],** Rio de Janeiro, 04 jul. 2006, Educação, [s.i]. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml Acesso em: 13 dez.2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3524 de 28 de janeiro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas federais. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, RJ, 11 abr. 2001. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm. Acesso em: 13 dez. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3708 de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% para populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Estadual do Norte Fluminense. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro,** RJ, 13 nov. 2001. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm.. Acesso em: 13 dez. 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Cronograma da Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior.** Brasília, 2011, [S.I]. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa. Acesso em: 13 dez. 2012.

VANDENBERGUE, Frédéric. **Teoria social realista:** um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

Capítulo 4

A DINÂMICA DISCURSIVA DA VALIDAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NO BRASIL: Uma análise habermasiana

Mariana Barros Meirelles
Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

INTRODUÇÃO

Destoando dos estudos dedicados à questão do direito à informação centrados em análises sobre o acesso à informação, os direitos de propriedade intelectual e de patentes, entre outras questões ligadas à demanda e oferta de informação, este artigo propõe-se a analisar a participação dos atores sociais em processos discursivos inerentes aos processos de produção, disseminação e validação da informação.

O conceito de informação utilizado neste trabalho se refere aos atos de fala e discursos que mediam a comunicação humana, orientando ações, produzindo entendimentos e acordos que são a base para a formulação de normas e políticas. De acordo com González de Gómez (2009a, p. 18), ao realizar-se a escolha epistemológica de analisar o fenômeno informacional a partir da perspectiva das Ciências Sociais, reconhece-se a relevância dos condicionantes históricos e contextuais que propiciam estudar a informação a partir dos usos sociais da linguagem.

Nessa abordagem, considera-se a informação, assim como a literatura e o documento, como formas particulares e históricas dos usos sociais da linguagem, das quais são ao mesmo tempo sintoma e evidência.

Busca-se pensar em direito à informação também como direito de participação nos contextos de geração, justificação e validação da informação. O estudo volta-se para as dinâmicas e transformações que definem e redefinem os contextos que determinam os ciclos de informações e conhecimentos. Ou seja, volta-se para "uma problematização ético-política dos quadros normativos implicados na geração, transmissão, uso e apropriação da informação" (González de Gómez, 2009b, p. 108).

Procura-se, através da teoria habermasiana, demonstrar de que maneira os processos discursivos engendrados por atores sociais ampliam a esfera pública e as condições de participação da sociedade civil em processos deliberativos característicos das sociedades democráticas, tendo como instância empírica de análise os processos discursivos de validação da política de cotas no Brasil.

A TEORIA HABERMASIANA E OS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM

A teoria social habermasiana nos oferece a possibilidade de analisar a constituição da ordem social privilegiando o lugar do agente. Essa perspectiva pressupõe que "a sociedade é impossível sem indivíduos que estabilizem as relações sociais e mantenham a sociedade unida" (Vandenberghe, 2010, p. 94-95).

O papel da agência não está reduzido à simples reprodução da sociedade, mas também à sua transformação. Segundo Vandenberghe (2010, p. 154-155), cada situação de ação e interação tem potencial contingente de mudança, mas existem também momentos ocasionais de ruptura consciente e desejada com a ordem vigente.

Privilegiar o papel da agência implica considerar que a realidade social é fruto das práticas. São elas que constituem a realidade como mundo comum.

Enquanto princípios motores do mundo, as práticas são formadoras e constitutivas: elas constituem os indivíduos, as ações, as interações, o mundo da vida, a linguagem, a cultura, as instituições, as organizações, as estruturas e os sistemas sociais (Vandenberghe, 2010, p. 157-158).

Em Habermas (2004, p. 73), as práticas constitutivas da realidade social estão ancoradas na linguagem:

> A linguagem desenvolve operações constitutivas não apenas no nível dos modelos de interpretação cultural, mas também no das práticas sociais. No

> aspecto cognitivamente relevante, a linguagem articula uma pré-compreensão do mundo como um todo, partilhada intersubjetivamente pela comunidade linguística. Essa visão de mundo serve como recurso para modelos de interpretação partilhados. Discretamente, ela volta o olhar para direções relevantes, forma prevenções e cria assim o pano de fundo ou a moldura não problemática para interpretações possíveis dos eventos intramundanos. Ao mesmo tempo, no aspecto relevante para a prática, a linguagem molda o caráter e a forma de vida de uma nação. Esse mundo da vida linguisticamente estruturado constitui o pano de fundo da prática cotidiana e marca o ponto de sutura onde a teoria social pode se anexar à teoria da linguagem.

O autor recorre à teoria de Humboldt para definir as funções da linguagem que, a saber, são três: “a função cognitiva de formar pensamentos e representar fatos; a função expressiva de exprimir sentimentos e suscitar sensações e por fim; a função comunicativa de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos” (Habermas, 2004, p. 65).

Habermas (1989, p. 79) designa como comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenarem seus planos de ação. No caso dos processos de entendimento mútuo mediados pela linguagem, os atores erguem, com seus atos de fala, pretensões de verdade, de correção e de sinceridade quando se referem a algo, respectivamente, no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) e no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado).

Em situações de interação com fins ao entendimento mútuo por meio da linguagem, os participantes da interação unem-se através da validez pretendida de suas ações de fala, ou tomam em consideração os dissensos constatados.

A busca pelo entendimento é o que distingue o agir comunicativo do agir estratégico. Ao contrário do agir estratégico, o agir comunicativo não está apoiado na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento e, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido de modo comunicativo (Habermas, 1990, p. 72).

> Interações estratégicas são determinadas pelas decisões de atores orientados ao sucesso, que se observam mutuamente. Eles se encontram sob condições de uma dupla contingência, como antagonistas que, no interesse dos planos de cada um, exercem influência um sobre o outro

> (normalmente sobre as atitudes proposicionais do outro). Eles suspendem as atitudes performativas de interlocutores, na medida em que assumem, da perspectiva de terceiras pessoas, os papeis de falante e ouvinte envolvidos (Habermas, 2004, p. 122-123).

A possibilidade de escolher entre o agir comunicativo e o agir estratégico é abstrata porque ela só se dá na perspectiva contingente do ator individual. Na perspectiva do mundo da vida ao qual pertence cada ator, não é possível dispor livremente desses modos de agir, pois as estruturas simbólicas de todo o mundo da vida reproduzem-se sob as formas de tradição cultural, da integração social e da socialização – e esses processos só podem efetuar-se por meio do agir orientado para o entendimento mútuo. Não há outro meio equivalente que seja capaz de preencher essas funções. A escolha entre o agir comunicativo e o agir estratégico só está em aberto num sentido abstrato, isto é, caso a caso (Habermas, 1989, p. 125).

O mundo da vida, estruturado simbolicamente, se forma e se reproduz apenas através do agir comunicativo. Isso não significa que o observador instruído não possa descobrir interações estratégicas no mundo da vida. Na perspectiva da teoria do agir comunicativo, as interações estratégicas surgem como opções para ações comunicativas fracassadas (Habermas, 1990, p. 97). Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais e da formação de atores responsáveis; é através deles que o mundo da vida se mantém. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico (Habermas, 1990, p. 96).

Pode-se imaginar os componentes do mundo da vida, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, de coordenação da ação e da socialização estruturados pelo agir comunicativo.

A comunicação com vistas ao entendimento mútuo pode acontecer no nível do discurso, uma vez que as pretensões de verdade erguidas durante o agir comunicativo são problematizadas e se tornam objeto de uma controvérsia com base em argumentos. A partir de então, os envolvidos na interação passam do agir comunicativo para outra forma de comunicação, denotada por uma práxis argumentativa em que, além de desejarem convencer-se mutuamente, aprendem uns com os outros (Habermas, 2004, p. 92).

No discurso racional, as opiniões que outrora pertenciam a uma concepção não problematizada do mundo da vida são postas em questão quanto à sua validade. “Neste contexto, os enunciados descritivos sobre algo no mundo objetivo diferenciam-se dos enunciados normativos sobre a força de obrigação do mundo social” (Habermas, 2004, p. 92).

Habermas (1989, p. 82) observa ainda que as pretensões de validez normativas mediatizam manifestamente, entre a linguagem e o mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação entre a linguagem e o mundo objetivo. É a esse entrelaçamento de pretensões de validez, baseado em normas e pretensões de validez erguidas com atos de fala regulativos, que se vincula o caráter ambíguo da validez deôntica. Há que se distinguir o fato social do reconhecimento intersubjetivo do fato de uma norma ser digna de reconhecimento.

O princípio do discurso refere-se ao procedimento de resgate discursivo de pretensões de validez normativa. Esse processo não visa à produção de normas justificadas, mas ao exame da validade de normas que estejam em vigência ou em debate (Habermas, 1989, p. 126).

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA POLÍTICA DELIBERATIVA

A categoria de esfera pública em Habermas amplia as possibilidades de participação democrática, deliberação pública e a circulação de canais de poder político para além dos mecanismos institucionais do sistema político. “A formação da opinião pública e da vontade política não se restringe apenas às esferas formais do político, mas precisa ser sensível aos resultados das esferas informais do mundo da vida e das diversas organizações da sociedade civil” (Lubenow, 2010, p. 610).

> Habermas busca ampliar a base de participação democrática e justificação da legitimidade política a partir do alargamento das possibilidades de participação na esfera pública para além das esferas formais do sistema político institucionalizado. Ou seja, a política deliberativa de Jürgen Habermas busca reavaliar o peso e os mecanismos de participação democrática e os elementos argumentativos na formação da esfera pública nos regimes democráticos (Lubenow, 2010, p. 610).

O conceito de mundo da vida caracteriza “a rede de ações comunicativas”; essa rede, por sua vez, composta pela “totalidade de relações interpessoais ordenadas legitimamente”, constitui o mundo vivido. “A linguagem é medium do agir

orientado para o entendimento, através do qual o mundo da vida se reproduz e os próprios componentes do mundo da vida se entrelaçam entre si" (Habermas, 1997, p. 85).

Ao situar o cerne do processo de formação da opinião e da vontade política nas relações sociais situadas no mundo da vida, Habermas redefine o lugar dos atores sociais nos processos de deliberação de cunho político. Os movimentos sociais, foros civis, associações e afins são atores sociais sensíveis aos problemas oriundos do mundo da esfera privada e, uma vez que os assumem enquanto agenda de reivindicação ou discussão, condensam-nos em temas e os transmitem para a esfera política o debate público.

> Grande parte das expectativas normativas, ligadas à política deliberativa, recai sobre a estrutura periférica da formação da opinião. As expectativas dirigem-se à sua capacidade de perceber problemas da sociedade como um todo, de interpretá-los e de colocá-los em cena de modo inovativo, capaz de chamar atenção. A periferia consegue preencher essas expectativas fortes, na medida em que as redes de comunicação públicas não institucionalizadas possibilitam processos de formação de opinião mais ou menos espontâneos (Habermas, 1997, p. 90).

Na democracia deliberativa, os movimentos sociais integram o núcleo da sociedade civil "que institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral na esfera pública" (Habermas, 1997, p. 99). É no âmbito da esfera pública que os movimentos sociais lutam para influenciar a opinião pública através da justificação da importância da "questão social" sobre a qual ele se organiza.

As tematizações públicas, promovidas por esses atores sociais, têm influência sobre a formação da opinião pública. Tal influência pode converter-se em poder político para esses atores sociais uma vez que a opinião pública interfere no comportamento eleitoral das pessoas e na formação da vontade nas corporações parlamentares, governos e tribunais.

> A influência publicitária, apoiada em convicções públicas, só se transforma em poder político, ou seja, num potencial capaz de levar decisões impositivas, quando se deposita nas convicções de membros autorizados do sistema político passando a determinar o comportamento de eleitores, parlamentares, funcionários etc. Do mesmo modo que o poder social, a influência político publicitária só pode ser transformada em poder político através de processos institucionalizados (Habermas, 1997, p. 95).

O sistema político abre-se para as demandas sociais, oriundas da sociedade civil, quando recebe, em seus foros institucionais, temáticas públicas carentes de normatização.

> Por certo, é preciso poder entender as decisões do legislador político como efetivação do sistema de direitos, e suas políticas como configuração desse mesmo sistema; mas quanto mais concreto for o talhe da matéria, tanto mais também se expressará, na aceitabilidade de uma regulamentação jurídica correspondente, a autocompreensão de uma coletividade e de sua forma de vida (bem como a compensação entre interesses divergentes de grupos diversos, e a opção bem informada entre fins e meios alternativos). Isso se revela no espectro amplo das razões que desempenham um papel na formação racional da opinião e da vontade do legislador político: ao lado de ponderações morais, considerações pragmáticas e dos resultados de considerações justas e honestas, também as razões éticas desempenham um papel nos aconselhamentos e decisões políticas (Habermas, 2007, p. 253).

Os movimentos sociais tornam-se lugares de formação de competências na medida em que os processos de organização, experimentação e deliberação criam espaços propícios para a reflexividade e formação de juízos autônomos (Cefaï, 2003, p. 102).

> As associações constituem um âmbito que favorece a elaboração de um projeto de si mesmo e reforça a autonomia das pessoas já que permitem prosseguir a realização de projetos coletivos através de atividades de reflexão, discussão e ação associativa acompanhada pela entrada de seus membros em relações de compreensão e conflito. Os indivíduos aprendem a afirmar-se, enfrentar-se, e respeitar-se, vivem essa aliança de intercâmbio de diálogos. De forma autônoma os membros das associações se dão razões e motivos válidos para o que querem fazer e o fazem realmente. Experimentam uns com os outros uma comunidade de relações de reciprocidade em que podem situar-se como ser individual comparando-se com os outros. Elaboram estratégias para alcançar seus objetivos, controlam universos de recursos e informação, entram em relações de poder e oposição, aproveitam oportunidades de superar a adversidade, utilizam sua liberdade de ação, constroem as bases para novos começos. Finalmente, podem exercer sua capacidade de reflexão e crítica, se libertam de seus prejuízos e se distanciam de suas crenças, adquirem um sentido de compromisso e de pacto, de confiança e de responsabilidade, se constitui como sujeitos autônomos (Cefaï, 2003, p. 94).

A formação de sujeitos autônomos, capazes de realizar descentrações racionais, é de suma importância para uma concepção da formação pública da vontade baseada na discursividade. A construção da opinião pública é resultado de um processo discursivo de formação da vontade, no qual propostas, informações e argumentos podem ser elaborados de forma racional.

Daniel Cefaï aponta que é através das atividades de crítica, denúncia e reivindicação que os movimentos sociais assumem maneiras típicas de atuar, de persuadir e de contar diante de públicos distintos, manifestando-se por meio de argumentos e narrativas. “Trata-se, mais uma vez, de atos de publicização que, além de moldarem os meios de pertinência, as paisagens de experiência e as perspectivas de ação dos protagonistas, se oferecem à aprovação ou à crítica dos públicos” (Cefaï, 2009, p. 30).

Os processos de comunicação pública e de racionalização coletiva, nos quais os movimentos sociais estão implicados, são o eixo central da noção de democracia deliberativa porque instituem uma rede de discursos e de negociações que deve possibilitar a solução racional de problemas acumulados em uma fracassada integração funcional, moral e ética da sociedade.

A POLÍTICA DE COTAS E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DISCURSIVA

Através de uma agenda política voltada para a inclusão social do negro, os movimentos sociais comprometidos com a problematização do racismo consolidaram a necessidade de abrir as portas do ensino superior para a população negra e pavimentaram o caminho para a aceitação pública de políticas de inclusão com caráter racial.

O alto grau de institucionalização desses atores sociais ligados à questão negra, em especial o movimento negro, a inserção de suas lideranças no sistema político e a sensibilização governamental para questões raciais contribuíram para que as cotas raciais entrassem na pauta da esfera pública, apresentando-se como solução possível para a questão da inclusão do negro no nível superior.

O primeiro registro oficial da reivindicação de “Cotas para negros nas universidades” em documentos oficiais do governo brasileiro foi feito no relatório oficial que o governo brasileiro preparou para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, e organizada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2001.

Durante a fase preparatória desse documento, entre os anos de 2000 e 2001, o Estado brasileiro e alguns setores da sociedade civil organizaram-se em torno da

concepção de políticas de promoção da igualdade racial. O governo instituiu um "Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a realização de inúmeras tarefas organizativas" (Carneiro, 2002, p. 209). Fóruns regionais são organizados em nível nacional e continental, com o fomento de diversos setores da sociedade civil: ONGs, movimentos sociais e, entre eles, o movimento negro.

Em meio ao debate sobre cotas para negros, suscitado pela conferência de Durban, em 2001, a Alerj aprova por unanimidade a Lei nº 3.708 (Rio de Janeiro, 2001b), de autoria do deputado estadual José Amorim, que estabelece a reserva de 40% das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e da Universidade do Estadual do Norte Fluminense (Uenf) para estudantes negros e pardos.

No ano de 1999, a então deputada federal Nice Lobão havia proposto o Projeto de Lei nº 73 (Brasil, 1999b), que buscava estabelecer reserva de 50% das vagas de universidades federais e estaduais para alunos oriundos dos cursos de ensino médio da rede pública. Esse projeto de lei foi a primeira iniciativa parlamentar de estabelecer cotas universitárias em nível nacional.

Entretanto, apenas no ano de 2004, a pedido da autora do projeto, foi apensado a ele o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que propunha instituir sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

A Universidade Nacional de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas para negros. Ao contrário do ocorrido no Rio de Janeiro, a medida foi uma decisão aprovada pelo conselho universitário da própria universidade no ano de 2003, após cinco anos de intenso debate sobre a matéria.

Além da UnB e do governo do estado do Rio de Janeiro, outras universidades públicas e governos estaduais adotaram sistemas de reserva de vagas, aumentando a pressão pela aprovação de uma lei federal que validasse a implementação de cotas raciais em todas as instituições públicas de ensino superior do país.

Em maio de 2005, o então senador Paulo Paim apresenta, para apreciação do Senado, o Projeto de Lei nº 6.264 (Brasil, 2011a), cuja emenda é instituir o Estatuto da Igualdade Racial. Entre outras propostas, o texto defendia instituir cotas

mínimas para afrodescendentes nos cursos de graduação de todas as instituições públicas federais de educação superior do território nacional.

Apesar dos avanços conquistados em prol da adoção de cotas raciais para negros, a possibilidade da aprovação de projetos de lei que institucionalizassem as cotas raciais fez com que fortíssimas críticas fossem erguidas publicamente em sua oposição. No ano de 2006, o debate sobre cotas se corporificou no que a mídia chamou de “Guerra dos Manifestos”: intelectuais, personalidades públicas, políticos e artistas manifestaram publicamente sua opinião sobre cotas raciais em abaixo-assinados encaminhados ao Congresso Nacional.

O primeiro manifesto, de título Todos têm direitos iguais na República Democrática (Nascimento *et al.,* 2006), é encaminhado ao Congresso Nacional em 30 de maio de 2006, com um pedido para que os deputados e senadores não aprovem o PL nº 73 (Lei das Cotas) (Brasil, 1999b) e o PL nº 3.198/2000 (Estatuto da Igualdade Racial), uma vez que, para esses manifestantes, tais dispositivos ferem o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos da República Democrática Brasileira.

Ao longo do texto (Nascimento *et al*., 2006), argumenta-se que: 1) “a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela ‘raça’”; 2) o Estado passará a impor e regular a adoção de identidades raciais; 3) as “políticas dirigidas a grupos raciais estanques, em nome da justiça social, não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância.”; 4) “o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e Previdência, em especial a criação de empregos”; e 5) “a invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo”. O documento foi assinado por 114 figuras públicas.

Em reação a esse documento, defensores das cotas raciais publicaram, em 3 de julho de 2006, o documento chamado Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial (Nascimento *et al*., 2006), encaminhado ao Congresso Nacional com o pedido de aprovação em máxima urgência da Lei de Cotas (Brasil, 1999b) e o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2000).

Com um texto mais elaborado (Nascimento *et al*., 2006), os manifestantes pró-cotas elencam uma série de respostas às críticas elencadas anteriormente, em

defesa de tais projetos de lei, a saber: 1) “a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas.”; 2) “o racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte”, perpetuando “um padrão brasileiro de desigualdade racial” que tem delegado a quatro gerações ininterruptas de pretos, menor escolaridade, menor salário, menor acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos; 3) “estudos desenvolvidos por organismos estatais demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior”; 4) o “PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001”; 5) em uma perspectiva internacional, o quadro de exclusão racial no ensino superior brasileiro é um dos mais extremos do mundo; 6) “os casos de racismo que surgiram após a implementação das cotas “têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas” e, nesse sentido, “a prática das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário”; e 7) as declarações de princípios universalistas (contidas no manifesto Todos têm direitos iguais na República Democrática) parecem “uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da República de 1891: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas por séculos de exclusão e racismo, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios poderão ter acesso eqüitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro.”

Como aconteceu com o documento contra as cotas raciais, o Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial (Nascimento et al., 2006) foi assinado por mais de 300 nomes, muitos deles de grande notoriedade.

Toda a dinâmica discursiva desenvolvida sobre cotas raciais teve seu ápice após o Partido Democratas (DEM) entrar com um pedido de Arguição de

Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)[12], em 20 de julho de 2009, junto ao Supremo Tribunal Federal, questionando a constitucionalidade da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE) nº 038/200, de 18 de junho de 2003, que instituiu sistema de cotas para negros no vestibular da UnB.

De acordo com o DEM, o sistema de cotas raciais fere o princípio republicano, a dignidade humana, o direito universal à educação, a meritocracia, a autonomia universitária, a igualdade, o combate ao racismo e ao preconceito de cor e, finalmente, os princípios da proporcionalidade e legalidade.

A advogada que representou o DEM explicita que a ação não se destina a questionar a constitucionalidade de ações afirmativas, como gênero e como política necessária para inclusão de minorias, nem a existência de racismo, de preconceito e de discriminação na sociedade brasileira, mas sim:

> A implementação de um Estado Racializado, ou, em outras palavras, se o Racismo Institucionalizado, nos moldes em que praticado nos Estados Unidos, em Ruanda e na África do Sul, será a medida mais adequada, conveniente, exigível e ponderada, no Brasil, para a finalidade à que se propõe: a construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. […] Em outras palavras: pode-se afirmar que, no Brasil, exclusivamente por conta da raça, o acesso aos direitos fundamentais é negado aos negros? Também aos negros ricos é vedado o exercício de direitos fundamentais? Ou tais direitos não conseguem ser exercidos em sua amplitude porque atrelado à questão racial encontra-se, sobretudo, um problema econômico? Defende-se nesta ADPF que, no Brasil, ninguém é excluído pelo simples fato de ser negro, diferentemente do que aconteceu em outros países, como nos Estados Unidos e na África do Sul. Aqui, a dificuldade de acesso à educação e a posições sociais elevadas decorre, sobretudo, da precária situação econômica, que termina por influir em uma qualificação profissional deficiente, independentemente da cor da pele. Infelizmente, no Brasil, os negros são as maiores vítimas do fenômeno da desigualdade social: dados do PNAD/IBGE (2001) demonstram que aproximadamente 70% dos indigentes no Brasil são negros, e, dentre os pobres, a proporção de negros é de 64%. Desta forma, cotas para negros nas universidades ou em concursos públicos não resolvem o problema. Do contrário: mascaram a realidade, na medida em que revelam apenas uma política simbólica de custo zero – a quantidade de vagas universitárias não é ampliada – e ainda podem ter o condão de agravar o problema, na medida em que instituem a consciência estatal da raça, promovem a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gerando a discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecerem a classe média negra, que não seria a mais carente dos benefícios estatais (Kaufmann, 2009, p. 3-4).

[12] Lei nº 9.882, de 3 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999a). A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental é proposta perante o Supremo Tribunal Federal, e tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público quando for relevante o fundamento da controvérsia constitucional sobre lei ou ato normativo federal, estadual ou municipal.

Em suma, a ADPF 186 é um questionamento acerca da constitucionalidade da implementação, no Brasil, de ações afirmativas baseadas na raça. Para a fundamentação desse questionamento, a advogada constrói argumentos em torno das seguintes proposições: raças não existem, segundo o ponto de vista genético; o modelo de ação afirmativa importado dos Estados Unidos não seria adequado ao contexto sócio-histórico brasileiro; não é a cor da pele o que impede as pessoas de chegar às universidades; o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence.

Quadro 1 – Argumentos do Partido Democratas contra cotas

Proposição	**Justificação**
Raças não existem segundo ponto de vista genético.	- Apenas 0,035% do genoma humano determina traços como a cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e, portanto, não se pode falar em raças no que diz respeito a espécie humana. - A ideia de raça subsiste apenas por construção cultural e ideológica. - Se não se pode definir objetivamente, sem margem de dúvidas, os verdadeiros beneficiários de determinada política pública, então sua eficácia será nula e meramente simbólica.
A cor de pele não é impedimento para a entrada na universidade.	– A menor presença do negro no ensino superior se deve a péssima qualidade das escolas públicas a que os brasileiros pobres têm acesso.
Não existem categorias de cor bem definidas no Brasil.	De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 1976, que mapeou a "cor de pele" a partir da autoclassificação dos entrevistados, foram citadas 135 cores para caracterizar o tom da pele. Isso demonstra que o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence. – A falta de padrões de cor é o produto de um Estado não racializado.

Fonte: Adaptado de Kaufmann (2009).

O STF designa o ministro Ricardo Lewandowski como relator do processo. A partir da abertura dos trâmites processuais, diversas petições de ingresso, chamadas amicus curiae[13], são encaminhadas à corte, solicitando direito de manifestação durante a apreciação da questão das cotas raciais.

Dois meses após a abertura do processo, o ministro Ricardo Lewandowski convoca uma audiência pública para ouvir o depoimento de pessoas "com experiência e autoridade em matéria de políticas de ação afirmativa no ensino superior" (Brasil, 2011b). O STF também abriu inscrições para que os interessados em se manifestar na audiência pública pudessem se habilitar à fala.

[13] Amicus Curiae, ou "Amigo da Corte", denomina a intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa.

As intervenções na audiência pública e manifestações encaminhadas por escrito expuseram o eixo no qual as argumentações se estruturaram.

Quadro 2 – Argumentações contra e pró-cotas raciais

Proposição/Justificação contra cotas	**Contraposição/Justificação pró-cotas**
Raças não existem segundo o ponto de vista genético. Justificação: - Apenas 0,035% do genoma humano determina traços como a cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e, portanto, não se pode falar em raças no que diz respeito à espécie humana. - A ideia de raça subsiste apenas por construção cultural e ideológica. - Se não se pode definir objetivamente, sem margem de dúvidas, os verdadeiros beneficiários de determinada política pública, então sua eficácia será nula e meramente simbólica.	"Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no século XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, a realidade social da raça continua a passar pelos corpos das pessoas, não pode ser ignorada." (Kabengele Munanga) "No Brasil, a categoria racial subsiste enquanto construção política e social e sujeitos com determinadas características físicas, fenotípicas, morfológicas estão sujeitos a determinados benefícios ou impeditivos reais na construção de sua própria trajetória de vida e de cidadania." (Conen)
A cor de pele não é impedimento para a entrada na universidade. Justificação: – A menor presença do negro no ensino superior se deve a péssima qualidade das escolas públicas a que os brasileiros pobres têm acesso.	"Os avanços na educação geram impactos distintos nos diferentes grupos sociais existentes no País, em especial, quando é feito o recorte racial. Persiste a distância entre os níveis de escolaridade de brancos e negros ao longo das décadas." (MEC) "O reconhecimento de que a pobreza atinge preferencialmente a parcela negra da população, como decorrência entre outros fatores do racismo estrutural da sociedade brasileira e da omissão do poder público, aponta a necessidade que o Estado incorpore nas políticas públicas direcionadas à população de baixa renda a perspectiva de que há diferenças de tratamento de oportunidades entre estes, em prejuízo para homens e mulheres negras." (Conen)
Não existem categorias de cor bem definidas no Brasil. Justificação: De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 1976, que mapeou a "cor de pele" a partir da autoclassificação dos entrevistados, foram citadas 135 cores para caracterizar o tom da pele. Isso demonstra que o brasileiro não possui a consciência exata da cor a que pertence. – A falta de padrões de cor é o produto	"A cegueira para com a cor é uma estratégia falha para se lidar com a luta antirracista, pois não permite a autodefinição dos oprimidos e institui os valores do grupo dominante e, consequentemente, ignora a realidade da discriminação cotidiana." (Kabengele Munanga)

de um Estado não racializado.	

Fonte: Adaptado de Munanga (2012), Cardoso (2012) e Brasil (2012b).

Após o ministro Ricardo Lewandowski, relator da ADPF 186, declarar seu voto percebe-se que as argumentações pró- cotas venceram. O princípio da isonomia que postula a igualdade entre os cidadãos brasileiros foi reinterpretado, uma vez que, segundo o entendimento de Lewandowski (2012, p. 4), para assegurar igualdade material ou substancial a todos os brasileiros deve-se levar em consideração a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para as desigualdades que se manifestam nas relações sociais.

A constatação da necessidade de tratar desigualmente cidadão vítima de preconceito racial é o reconhecimento de que as políticas de cunho universalistas consolidam ou agravam as disparidades sociorraciais vigentes no Brasil, perpetuando os mecanismos de exclusão econômica, política e cultural da população negra.

> De acordo com o artigo 5º, caput, da Constituição, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Com essa expressão o legislador constituinte originário acolheu a ideia – que vem da tradição liberal, especialmente da Declaração do Homem e do Cidadão francesa de 1789 – de que ao Estado não é dado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob seu abrigo. É escusado dizer que o constituinte de 1988 – dada toda a evolução política, doutrinária e jurisprudencial pela qual passou esse conceito – não se restringiu apenas a proclamar solenemente, em palavras grandiloquentes, a igualdade de todos diante da lei. À toda evidência, não se ateve ele, simplesmente, a proclamar o princípio da isonomia no plano formal, mas buscou emprestar a máxima concreção a esse importante postulado, de maneira a assegurar a igualdade material ou substancial a todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no País, levando em consideração – é claro – a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais. Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (Lewandowski, 2012, p. 4-5).

Outra percepção que se extrai do ponto de vista defendido pelo ministro é a de que o conceito de raça, ainda que cientificamente insustentável, constitui uma construção histórico-cultural, artificialmente concebido para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos sociais. Ou seja, a descendência africana, manifesta no fenótipo, determina condições desiguais de acesso aos direitos civis.

A afirmação de que a noção de raça existe enquanto construção sócio-histórica e determina padrões de relações sociais corrobora a concepção de que a luta por ações afirmativas é uma luta por reconhecimento. De acordo com o Lewandowski (2012, p. 21), os programas de ação afirmativa "tomam como ponto de partida a consciência de raça existente nas sociedades com o escopo final de eliminá-la.": "Em outras palavras, a finalidade última desses programas é colocar um fim àquilo que foi seu termo inicial, ou seja, o sentimento subjetivo de pertencer a determinada raça ou de sofrer discriminação por integrá-la" (Lewandowski, 2012, p. 21).

> Cumpre afastar, para os fins dessa discussão, o conceito biológico de raça para enfrentar a discriminação social baseada nesse critério, porquanto se trata de um conceito histórico-cultural, artificialmente construído, para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos sociais, maliciosamente reputados inferiores. […] Para as sociedades contemporâneas que passaram pela experiência da escravidão, repressão e preconceito, ensejadora de uma percepção depreciativa de raça com relação aos grupos adicionalmente subjugados, a garantia jurídica de uma igualdade meramente formal sublima as diferenças entre as pessoas, contribuindo para perpetuar as desigualdades de fato existentes entre elas. Como é de conhecimento geral, o reduzido número de negros e pardos que exercem cargos ou funções de relevo em nossa sociedade, seja na esfera pública, seja na privada, resulta da discriminação histórica que as sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos têm sofrido, ainda que na maior parte das vezes de forma camuflada ou implícita. Os programas de ação afirmativa em sociedades em que isso ocorre, entre as quais a nossa, são uma forma de compensar essa discriminação, culturalmente arraigada, não raro, praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado complacente (Lewandowski, 2012, p. 21).

Seguindo o voto do relator, os demais ministros do Supremo Tribunal Federal que participaram da votação (Rosa Weber, Cármen Lúcia, Marco Aurélio, Luiz Fux, Gilmar Mendes, Joaquim Barbosa, Celso de Mello, Cezar Peluso e Ayres Britto) corroboraram a constitucionalidade das cotas raciais por unanimidade.

Diante dessa decisão, o Senado Federal retomou as discussões sobre a Lei de Cotas e aprovou-a em votação realizada no dia 7 de agosto de 2012. No dia 29

do mesmo mês, a Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a). De acordo com o Decreto nº 7.824/12, a lei entra em vigor em 2013.

CONCLUSÃO

Conclui-se, pela mudança na leitura do texto constitucional, que novas percepções sobre as relações raciais surgiram após o debate sobre a aplicação do sistema de cotas. As argumentações que expunham os mecanismos de reprodução social do racismo ocasionam uma sensibilização para o problema da discriminação racial no Brasil.

O objetivo do movimento negro de denunciar o racismo e a exclusão social do negro foi cumprido, ampliando também sua zona de influência política sobre o Estado, no que diz respeito à concepção de atos e políticas públicas voltados para as relações raciais.

De acordo com Melucci (1994a, p. 156), a influência dos movimentos sociais sobre os sistemas políticos pode ser de três tipos: “uma ampliação dos limites da política; uma mudança nas regras e procedimentos políticos; e uma transformação nas formas de participação no interior dos sistemas políticos”.

A institucionalização das cotas raciais pode confirmar a hipótese de Melucci, uma vez que: a concepção dessa política pública é oriunda da sociedade civil e não de representantes políticos; existiu uma inclinação de instituições estatais para a adoção das cotas mesmo antes que tal política fosse regulamentada e/ou imposta pelo Estado e; houve a necessidade dos sistemas legislativo e judiciário estabelecerem uma interlocução com os diversos setores da sociedade civil para avaliar a validez dessa medida.

Os reflexos sociais da dinâmica discursiva abordada brevemente neste artigo possuem também um caráter mais amplo: a transformação no âmbito da cultura e na esfera moral. Dessa forma, é construída uma nova concepção sobre a posição do negro na sociedade brasileira e sobre a relação entre o racismo e a perpetuação das desigualdades raciais.

Evidencia-se que a defesa das cotas por parte dos movimentos sociais deu-se majoritariamente através da prática discursiva. Esse processo levou, ao conhecimento popular, argumentos e informações acerca dessas temáticas,

oferecendo, tanto à sociedade civil quanto ao sistema político, novos insumos para a formação de uma opinião situada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.882, de 3 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento da arguição de descumprimento de preceito fundamental, nos termos do § 1o do art. 102 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 dez. 1999a. Seção 1, p. 2. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9882.htm. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 73, de 24 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.198/2000 de 7 de junho de 2000**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19262. Acesso em: 14 out. 2018. Documento não publicado.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 maio 2004. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.264, de 25 de novembro de 2011**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoes Web/fichadetramitacao?idProposicao=307731. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal**. Cronograma da Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, 2011b. Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp ?servico= processoaudienciapublicaacaoafirmativa. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/ Lei/L12711.htm. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Igualdade e autonomia**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudiencia

PublicaAcaoAfirmativa/anexo/Acoes_Afirmativas_MEC Versao_sintetica_pSTF_ 20100301.ppt. Acesso em: 13 dez. 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio. **Defesa das ações afirmativas e das cotas raciais para a população negra, povos indígenas e alunos egressos das escolas públicas brasileiras.** Brasília, DF: Conen, 2012. Disponível em: www.stf.jus.br/ portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa. Acesso em: 13 dez. 2012.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002.

CEFAÏ, Daniel. Acción asociativa y ciudadanía común ¿La sociedad civil como matriz de la res pública? *In*: BENESICTO, Jorge; LUZ MORÁN, Maria (org.). **Aprendiendo a ser ciudadanos**: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales; Injuve, 2003. p. 91-115.
CEFAÏ, Daniel. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. As ciências sociais e as questões da informação. **Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 14, p. 18-34, 2009a.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Desafios contemporâneos da ciência da informação: as questões éticas da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10., 2009, João Pessoa. **Anais**… João Pessoa: UFPb, 2009b. p. 106-126.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Resumo dos argumentos apresentados pelo Partido Democratas na ADPF 186**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/adpf.pdf. Acesso em: 13 dez. 2012.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Voto para a Arguição de Descumprimento de Princípio Fundamental 186**. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

http://stf.jusbrasil.com.br/noticias/3099736/integra-do-voto-do-ministro-ricardo-lewandowski-na-adpf-sobre-cotas. Acesso em: 13 dez. 2012.

LUBENOW, Jorge Adriano. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 103-123, 2007.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. Entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyyra. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 40, p. 152-166, nov. 1994a.

MUNANGA, Kabengele. **Constitucionalidade das políticas de ação afirmativa nas Universidades Públicas brasileiras na modalidade de cotas**. Brasília, DF: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudiencia publicaacaoafirmativa. Acesso em: 13 dez. 2012.
NASCIMENTO, Alexandre do *et al*. Confira a íntegra dos manifestos contra e em favor das cotas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2006. Educação. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml. Acesso em: 13 dez. 2012.

NASCIMENTO, Alexandre do *et al*. **Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% para populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2001b. Disponível em: https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/ lei-3708-01. Acesso em: 21 out. 2018.

VANDENBERGUE, Frédéric. **Teoria social realista**: um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2010.

Capítulo 5

COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: Identidade, autorreferência e reconhecimento

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Maribel da Rosa Andrade

Valeria Cristina Lopes Wilke

Resumo: Neste artigo investigam-se e discutem-se as cotas raciais nos processos de seleção e ingresso nas Universidades públicas federais. Esta política tem menos de 10 anos de implementação no Brasil e, apesar de bons resultados obtidos, segue sendo tema de controvérsias. Quer-se discutir esta política a partir do conceito de reconhecimento em Habermas e Honneth. O reconhecimento parte de uma noção distinta da idealização identitária, sendo ele uma construção intersubjetiva. A discussão que denominamos culturalista das cotas raciais parte da noção de identidade como substância e distinção. Quer-se fazer uma crítica dessa perspectiva teórica e prática. Em seguida, será apresentada uma questão inusitada na política de cotas raciais nas universidades: a autorreferência da identidade racial nos processos abriu as portas para fraudes, e muitas delas foram identificadas e punidas. Esse fato demanda a discussão de quem são os indivíduos que cabem nas cotas raciais. A autorreferência torna-se insuficiente para definir raça e, o reconhecimento pelo outro é ele mesmo uma validação numa dinâmica intersubjetiva.

Palavras-chave: Cotas raciais. Universidades. Identidade. Reconhecimento.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, pretende-se desenvolver uma discussão acerca do processo de seleção e ingresso nas Universidades públicas federais pelo Sistema de Cotas. A Lei n. 12.711 de 2012, a chamada Lei de Cotas, mudou o cenário de ingresso nas Instituições públicas de ensino, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 69 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia, a estudantes oriundos integralmente do ensino público.

A Lei de Cotas estipula também que, dentro desse sistema, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa, igual ou menor a 1,5 salários mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salários mínimos. Vale ressaltar que, ainda dentro de cada categoria de renda, existem vagas reservadas para pretos, pardos, indígenas e, a partir de 2017, foram incluídos nesse processo, os portadores de deficiências físicas.

A distribuição das vagas ofertadas por cota racial e deficiência é calculada de acordo com a proporção de indígenas, negros, pardos e portadores de necessidades especiais da unidade federativa onde está situado o campus da universidade, centro ou Instituto Federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em outras palavras, pode-se dizer que um Estado com um número maior de negros terá mais vagas destinadas a esse grupo racial.

De acordo com a Lei de Cotas, o único documento necessário para comprovar a raça é a autodeclaração. No entanto, desde que foi criada a Lei, há denúncias de fraudes e, por esse motivo, algumas Universidades criaram comissões para avaliar a autodeclaração racial, pois, enquanto as fraudes continuam a ocorrer, jovens negros, que realmente necessitam do sistema de cotas, mais uma vez, tendo seus direitos desrespeitados, perdem oportunidades de acesso às Universidades públicas. As comissões são necessárias, visto haver pessoas que não se enquadram nas perspectivas cotas, mas, que se aproveitam da falta de fiscalização para burlar a Lei, tendo como foco o acesso à Universidade, através de um processo menos disputado, o que facilita o ingresso.

Neste artigo trabalhamos com a evidência empírica de que o Brasil é um país onde existe profundo e enraizado racismo contra os negros, apesar dos afrodescendentes serem a maioria de sua população.

As cotas não são apenas uma medida paliativa, elas possuem um papel de reparação, que vai além. Não se trata de um procedimento que veio para ficar, até mesmo porque, a cor da pessoa não é parâmetro para medir sua capacidade, sua

inteligência. Todavia, as cotas são necessárias como mecanismo de reparação, ou de possibilidade de superação, frente aos danos causados às pessoas negras deste país.

Em 2014, o Ministério Público, avaliou mais de 40 suspeitas de fraudes na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), cenário que vem se repetindo nos anos posteriores em muitas outras Instituições públicas. Desse modo, não resolve ter um Sistema de Cotas se não houver uma fiscalização eficiente.

Infelizmente o que se observa são pessoas não negras tentando usufruir de um direito que não lhes cabe, adotando uma idealização identitária não verdadeira.

Isso torna mais importante e pertinente o resgate e a discussão do "reconhecimento" enquanto construção intersubjetiva, conforme apresentado por Habermas e Honneth.

AUTO REFERÊNCIA RACIAL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

As cotas raciais são ações afirmativas que surgem em diversos países, como alternativa à desigualdade social. No Brasil, as Cotas emergem para diminuir o abismo existente no meio econômico, social e educacional entre pessoas de diferentes etnias raciais. São ações que podem ser aplicadas de diversos modos, mas a obrigatoriedade das mesmas está no setor público, como no ingresso nas universidades e em concursos públicos.

O Brasil, por ser um país com enorme desigualdade social, adota em 2012, através da Lei n. 12.711, o sistema de cotas para o ingresso nas Universidades públicas como forma de minimizar tal problema. As Cotas são uma medida de ação contra a desigualdade, num sistema que há muito privilegia um grupo racial (o branco), em detrimento de outros, herdeiros da "opressão social". Diferentemente do senso comum, cotas raciais não se aplicam apenas a pessoas negras, elas também são aplicáveis aos indígenas e seus descendentes.

Infelizmente, no Brasil a desigualdade social atinge o âmbito econômico, social e, principalmente o âmbito educacional e de oportunidades. Não é razoável que em um país com uma população de 53,6% de negros e pardos, estejam estes, ainda hoje, em minoria em espaços importantes e relevância social. Nesse horizonte, apenas 12% de negros e 13% de pardos possuem ensino superior, enquanto entre os brancos o número é 31%. Essa diferença no nível de

escolaridade reflete na renda. Assim, é inaceitável que pessoas não negras utilizem de fraude na autodeclaração racial para usufruir de vagas nas Universidades destinadas ao Sistema de Cotas.

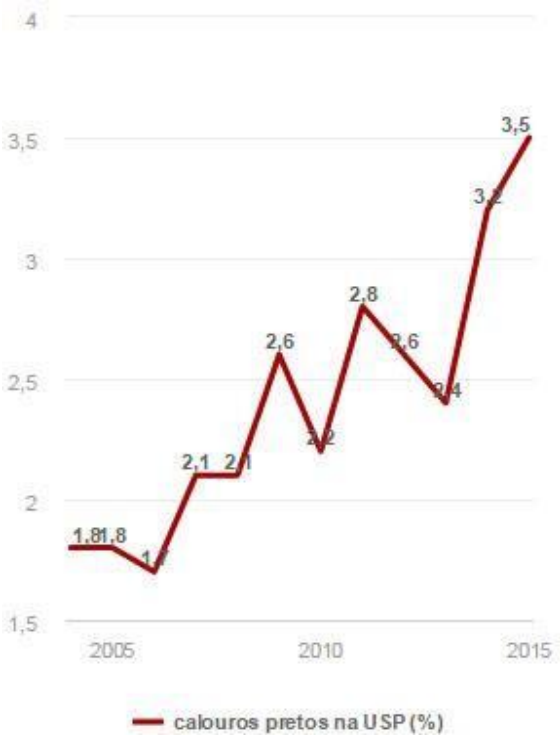
Apesar de estarmos diante de uma lei bastante recente, sua implementação trouxe resultados significativos. Atualmente 32% das vagas nas Universidades federais são ocupadas por estudantes cotistas. Esse índice é ainda maior nos Institutos Federais, onde os cotistas representam 44,2% dos discentes. Esses números foram divulgados em julho de 2015, durante reunião da comissão que acompanha a implementação da lei.

Portanto, emerge no processo seletivo de ingresso por cotas nas Universidades, uma questão inusitada na política de cotas raciais: a fraude da autorreferência racial. Esse fato demanda a discussão de quem são realmente os indivíduos que cabem nas cotas raciais e de como reconhecê-los. A autorreferência torna-se insuficiente para definir raça.

A autodeclaração de pessoas negras para o acesso às Universidades públicas, através do Sistema de Cotas, é o eixo norteador deste artigo. Faz-se importante destacar informações como a da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) que, em 2015 informou terem sido ocupadas cerca de 150 mil vagas por negros desde a implementação da Lei de Cotas. Embora com aumento do acesso de negros às Universidades do país, ainda é pouco.

No gráfico abaixo com dados divulgados pela FUVEST, observa-se a evolução na porcentagem de ingressantes negros na USP nos últimos 12 anos, considerando o recorte entre os anos de 2005 a 2010.

Gráfico 1 - Índice de Cotas de estudantes negros da USP (2005-2015)



Fonte: FUVEST (2020)

Como se pode perceber, a porcentagem de ingressantes na USP autodeclarados pretos cresceu, passando de 1,8% no ano de 2003 a 3,5% no ano de 2015. É pouco, pois numa população com mais de 50% de negros, como a de São Paulo, estes são apenas 3,5% entre os estudantes da USP. Atualmente, as vagas da USP são divididas em 60% para os candidatos em ampla concorrência e 40% para as cotas destinadas a estudantes que tenham cursado de forma integral o Ensino Médio em Escolas públicas. Dessas vagas destinadas a cotistas, 37,5% estão destinadas a estudantes declarados negros, pardos ou indígenas. “Essa distribuição de vagas é adotada tanto no Vestibular FUVEST quanto no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que usa as notas do (ENEM) como critério de ingresso” (Brasil Escola, 2019).

Entre os dez cursos mais procurados nas edições da FUVEST, pode-se destacar medicina (São Carlos e São Paulo), psicologia, engenharia civil, artes cênicas, audiovisual, jornalismo, publicidade e propaganda, relações internacionais e arquitetura. No entanto, entre 794 matrículas realizadas nos “cobiçados” cursos da USP, 78,5% são ocupadas por brancos e 21,5% pelos candidatos negros. É relevante frisar que mais de 50% dos cursos mencionados não possuem “calouros pretos” conforme dados divulgados pela FUVEST.

Mesmo diante de índices ainda tão pequenos, quando comparados aos grupos de candidatos brancos, as fraudes nas autodeclarações raciais acontecem. Vejamos alguns dados da Universidade Federal de Pelotas - RS. Após criada e aprovada a Lei de Cotas, a Universidade Federal de Pelotas passa a ofertar, dentre seus 72 cursos o percentual exigido pela Lei, para o ingresso por cotas. Em 2020/1 pelo sistema SISU, segundo o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidades da UFPel (NUAAD), das 267 vagas pelo sistema de Cotas, 84 candidatos tiveram sua auto declaração indeferida (cabendo recurso). No Sistema PAVE, em 27 cursos ofertados, das 81 vagas a serem preenchidas pelo sistema de Cotas, 15 candidatos tiveram sua autodeclaração indeferida (cabendo recurso).

Em função das fraudes nas autodeclarações raciais, algumas Universidades optam por criar uma Comissão para trabalhar com as Cotas. Na UFPel foi criado e regulamentado pela Portaria Normativa Nº 4, de 06 de abril de 2018, o Regulamento do Procedimento Heteroidentificação, complementar à auto declaração dos candidatos negros. No entanto, mesmo com todas essas medidas é difícil eliminar as fraudes, ou, a comprovação da ascendência afro-brasileira. Como citado anteriormente, vários casos de autodeclaração racial são indeferidos.

Em 2020, na USP uma estudante recorreu à Justiça para que fosse averiguada a veracidade da autodeclaração racial da candidata que ocupou a vaga da recorrente, pois, apresentava estereótipo de pessoa branca. A Justiça solicitou a USP o ingresso da recorrente ao curso de fisioterapia da Universidade, até que o processo administrativo criado para resolver o caso, seja concluído. Segundo Pinho (2020)

[...] a ocupação, por um candidato socialmente lido como branco, de vaga reservada a negros (pretos e pardos) e indígenas, evidentemente esvazia o efeito multiplicador que se busca com a política de cotas. Ver um indivíduo não negro utilizando-se das cotas para lograr aprovação em concurso público só causará aos negro (pretos e pardos), sentimento de impotência e descrédito, ceifando, entre a comunidade negra, as expectativas de instrumentalização da ação afirmativa em prol de projetos de mobilidade social, bem como da promoção da almejada “justiça racial”.

Após abordar alguns dados sobre a Política de Cotas para ingresso nas Universidades públicas brasileiras, especificamente as cotas raciais e as fraudes na autodeclaração racial por candidatos não negros, buscar-se-á, através do conceito

de “reconhecimento” em Habermas e Honneth, entender quem são e como podem ser reconhecidos os sujeitos aptos a usar da Política de Cotas para ingresso nas Universidades públicas.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PRAGMÁTICA UNIVERSAL EM HABERMAS

No sentido de entender esta controvérsia na autorreferência racial, buscar-se-á uma breve retrospectiva na teoria habermasiana, para aclarar a guinada linguística no pensamento desse autor. É possível perceber na passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, a existência de um corte de profunda dimensão. A partir dessa ruptura, segundo Habermas (1990, p. 17), os sinais linguísticos que, “serviam apenas como instrumentos das representações, adquirem a postura de intermediários dos significados linguísticos e assumem assim, uma dignidade própria”.

O giro linguístico representa o afastamento de Habermas de conhecimento e interesse em prol da sociedade e da racionalidade comunicativa, permitindo novas investigações sobre conceitos básicos da filosofia. A partir dessa nova perspectiva de Habermas e sua correspondente teoria da verdade, resumidamente pode-se dizer o seguinte: o uso da linguagem significa predominantemente avançar pretensões de validade aptas à justificação discursiva. Envolto a essa fundamentação, Habermas elabora uma pragmática universal, a qual tem como função expor as condições da comunicação. Nesse contexto, a teoria da linguagem passa a ser o fio condutor do pensamento do autor, provocando uma guinada filosófica, que justifica o uso do termo linguistic turn.

Ao fazer isso Habermas, epistemicamente falando, se aproxima de um realismo de cunho pragmatista e, a este último, corresponde o seu cognitivismo e o seu construtivismo relacionado acerca de questões morais. Assim como pretensões de verdade podem ser fundamentadas discursivamente, tal fundamentação discursiva é possível também para pretensões relativas à validade de normas (Pinzani, 2009).

Habermas afirma que é possível desenvolver uma teoria voltada ao conceito central de sentido, ou seja, uma teoria como ciência interpretativa, tendo como fundamento não apenas o comportamento, mas o agir. Não estamos falando de um agir qualquer, mas sim de um agir orientado por regras. Nesse horizonte, a ciência

não deve satisfazer-se com a simples observação de comportamentos, mas deve buscar compreender o sentido das ações, as regras e normas que as determinam, pois essa interpretação de sentido de ações e normas está vinculada à compreensão linguística pré-científica.

O eixo norteador de Habermas é de que a teoria tem como tarefa a construção da formação do sistema de regras, as quais os sujeitos capazes de agir e dotados de competência linguística utilizam irrefletidamente no seu agir cotidiano. Habermas considera que o sujeito dotado de competência linguística é aquele capaz de dominar o sistema de regras. A pragmática universal buscada por Habermas serve a essa construção do sistema de regras que um falante deve dominar para que haja a comunicação. A esse processo o autor denomina “competência comunicativa”.

Por fim, pode-se dizer que o objeto da pragmática universal habermasiana, ou almejada por ele, tem a tarefa de identificar e reconstruir as condições universais para o entendimento intersubjetivo, ou, condições gerais para o agir comunicativo.

Na guinada pragmática do pensamento habermasiano emerge não somente a ideia de um conhecimento mediatizado linguisticamente, imbricado com o agir, como também, o nexo da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas, que têm desde a origem, um caráter intersubjetivo e simultaneamente cooperativo.

Desse modo, após, uma rápida explanação sobre a guinada filosófica, que leva Habermas a transferir-se para um novo horizonte de pesquisas, buscar-se-á trazer para o foco de nossa discussão, a abordagem sobre o conceito de “reconhecimento” em Habermas e Honneth. A linguagem como meio intersubjetivo de entendimento e reconhecimento entre sujeitos capazes de comunicação é o cerne da teoria apresentada por Habermas e tem como objetivo definir como é possível seu uso orientado ao entendimento. No entanto, conforme Habermas (1989, p. 421), torna-se necessário enfatizar que “essa mudança só se faz possível, quando considerada a linguagem, do ponto de vista pragmático, como um mecanismo de coordenação do agir”.

A questão do reconhecimento intersubjetivo e a corresponsabilidade moral em Habermas consistem em abarcar um modelo de entendimento no sentido de que os membros de uma comunidade linguística se reconheçam mutuamente como sujeitos responsáveis, capazes de linguagem e de ação. Um reconhecimento intersubjetivo

entre seres participantes da prática de dar e exigir razões, visto que, na medida em que mutuamente pedimos justificativas uns dos outros, nos responsabilizamos frente aos outros, das ações por nós praticadas ou de nossas omissões.

A teoria de Habermas é uma filosofia comprometida com a realidade e que requer, entre outras coisas, o diálogo intersubjetivo que provém do giro linguístico como pré-condição para qualquer proposta de justiça e de conviver (Pizzi, 2010, p. 127). Assim, compreender um mundo estruturado linguisticamente supõe compreender as manifestações simbólicas e as vivências dos sujeitos, intersubjetivamente inseridas no mundo vivido.

O giro linguístico implica uma transformação na concepção de sujeito: a autoridade epistêmica presente nas vivências privadas de um sujeito é transferida às práticas públicas de uma sociedade linguística. Habermas afirma que, na medida em que a representação dos objetos é ocupada pela compreensão oracional, se produz um afastamento do modelo representacional do conhecimento. A transferência a um modelo comunicativo de entendimento (Verständigung) corrobora também a prioridade do social, no sentido de que os membros de uma comunidade linguística se reconhecem mutuamente como sujeitos responsáveis.

Trata-se da socialização comunicativa em que se integram relações recíprocas de corresponsabilidades morais. Cada um deve responder frente aos outros, dado que esta responsabilidade se faz efetiva perante razões. O contexto da prática discursiva de dar e exigir razões constitui a infraestrutura da comunicação cotidiana, conforme deixa claro Habermas.

As atitudes dos participantes no Discurso desenvolvem-se a partir do contexto de suas emissões, até alcançar a objetividade de seu conteúdo e todo o peso da explicação do conteúdo de verdade da comunicação, deverá recair, segundo Habermas, nos atos de atribuição e de valoração das pretensões de validez. Os sujeitos participantes do discurso necessitam de certa normatividade para a validez de suas emissões, no momento que as reconhecem como objetivamente corretas. No entanto, essas normas não são intrinsecamente parte da natureza; elas se impõem às disposições e formas de conduta naturais, quando resultantes da vontade de seres inteligentes.

Habermas considera que uma filosofia engajada, comprometida com a realidade, requer, entre outras coisas, sujeitos capazes de diálogos intersubjetivos; um aspecto que o giro linguístico converteu em pré-condição para qualquer intenção

de justiça e de convivência, sendo nas condições simétricas de diálogo mútuo que o discurso sustenta seus pressupostos. Não se trata, portanto, de um sujeito anônimo, indiferente e desaparecido na multidão disforme. Cada sujeito assegura sua própria subjetividade, pois tem nome, na medida em que participa em um mundo social da vida 'mediante relações que estabelece com os outros' (Habermas, 1989, p.41)

No mundo da vida, os sujeitos se apresentam a si mesmos abertos à pluralidade de contextos possíveis e à diversidade de modos de se apresentarem diante dos demais. As experiências do cotidiano não se limitam a aspectos cognitivos do sujeito, pois são auferidas através das sensações, atitudes afetivas, intercâmbio e intenções práticas. Por isso, o sentido de ser sujeito não se constitui em forma de objeto, não se trata de comprovações empíricas do modo de ser do outro, a fim de reorientar ou refazer as ações e tomadas de decisões. A grande revolução da filosofia pós-convencional de Habermas é a superação da ideia de um sujeito-objeto, ou seja, um sujeito que se dirige a outro como se se dirigisse a um objeto, de forma que a única certeza resume-se à existência de um objeto.

Habermas (1989, p. 39) afirma que a experiência particular não é assunto privado, porque faz "parte de um mundo compartilhado intersubjetivamente, no qual cada sujeito vive, fala e age em cada caso com os demais sujeitos". O saber não se resume ao simples conhecimento; ele ultrapassa essa perspectiva, na medida em que se constitui das experiências da vida traduzidas em linguagem, cultura, forma de vida, narrativa e práxis, história e tradição etc. (Habermas, 1989). O saber de mundo é fruto da acumulação e do enriquecimento decorrente de um processo social, diz o referido autor (1981, p. 32), "com o qual de fato se consuma a diferenciação entre o saber aplicável tecnicamente (susceptível de teoria) e a interpretação". É extremamente relevante para Habermas, e ele insiste nisso, a necessidade de reconhecer a 'intencionalidade da linguagem', isto é, os sentidos das manifestações, sejam estas culturais, linguísticas, simbólicas, etc., pois as ações comunicativas, segundo ele, permitem aos agentes intervir e modificar aspectos relacionados com o mundo da vida e isso pressupõe mais que pura interpretação do mundo.

O sujeito e a sociedade são concebidos através de uma teoria da comunicação e, nesse sentido, as ciências, o conhecimento e principalmente os processos sociais, as experiências e práticas de vida resguardam uma profunda conexão com o sentido. No entanto, a socialização adquire um status importante, não pode ser concebida como teoria da ciência, muito menos no âmbito de uma

teoria do conhecimento (Pizzi, 2005). A preocupação com o sentido conquista uma importância fundamental na teoria da sociedade e, em decorrência, no agir comunicativo. Todas as formas de conhecimento objetivante encontram sempre seu fundamento no mundo da vida. A constituição de âmbitos de objetos da ciência pressupõe o saber pré-teórico dos sujeitos no mundo da vida (Habermas, 1988, p.471).

A compreensão do mundo da vida e das práticas sociais se entrelaça com esse saber pré-teórico, o que significa não haver alternativa a não ser colocar-se em contato com esse saber pré-teórico dos sujeitos socializados e sua vinculação como membro de um mundo da vida, no qual se reconhecem mutuamente como agentes linguisticamente capazes.

Contudo, para que as pretensões de validez das ações intersubjetivas e moralmente consensuais possam ser legitimadas, necessitam de uma normatividade racional voltada para o mundo da vida. Uma sociedade civil inclusiva precisa conferir poderes aos cidadãos, de modo que eles possam participar dos discursos públicos e respondê-los, em contrapartida. Segundo o próprio Habermas, esses discursos não podem se degenerar em um modo colonizador da comunicação.

O RECONHECIMENTO DO OUTRO EM AXEL HONNETH

Nas últimas três décadas constatam-se, no campo da análise social, a emergência de certas preocupações teóricas e práticas com determinados fenômenos que escapam às abordagens centradas tão somente no trabalho e na economia. Assim, inúmeras investigações voltam-se para os movimentos sociais e populares; para as situações de vidas vulneráveis como os sem teto, os “menores de rua”, a população de rua, a violência doméstica, a população LGBT+, o contexto escolar atual, a precariedade do mundo do trabalho, dentre outros. Eles são analisados pelo viés de reivindicações associadas ao espectro moral, em decorrência da humilhação e do desrespeito cotidianamente vivenciados. Igualmente, inúmeros movimentos sociais e populares passam a lutar e reivindicar não apenas bens e direitos proporcionados pela infraestrutura básica econômica, mas outros “bens” e direitos relativos à respeitabilidade de identidades individuais e coletivas, e à vivência social da dignidade reconhecida, ou em outros termos, o reconhecimento social amplo.

Pode-se buscar entender a “questão das cotas” a partir da categoria de reconhecimento social, tal como a desenvolvida por Axel Honneth. Antes de entrar nessa consideração, faz-se mister localizar e entender aspectos centrais da abordagem desse filósofo. Sua reflexão acerca da categoria “reconhecimento social” constitui exemplo das novas configurações da Teoria Crítica[14]. Esse conceito possui certa história na tradição filosófica ocidental, da qual Hegel constitui importante inflexão, e foi reabilitado na Europa e a América Latina. Honneth é dos pensadores mais relevantes que trabalha com essa categoria analítica, ao lado de Nancy Fraser e Charles Taylor. O filósofo alemão Honneth considera que todas as lutas sociais partem das experiências morais que os diferentes sujeitos experimentam nas interações marcadas pelo processo de denegação da ideia de reconhecimento. Sua trajetória de pesquisador, no campo da Filosofia Social, o levou a fundamentar sua Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo e Social tendo em vista a centralidade do conflito social presente nas configurações sociais e institucionais das relações interpessoais e a desenvolver uma teoria plural do reconhecimento.

A tese central de Honneth afirma que a identidade dos indivíduos é determinada pelos processos intersubjetivos mediados pelos mecanismos de reconhecimento, os quais ocorrem por meio de três esferas: a do amor, a do direito e a da solidariedade, e não pela inclusão econômica. Assim, Honneth pensa que os conflitos sociais, ao decorrerem da falta do reconhecimento intersubjetivo e social, promovem, então, as mudanças sociais. Os grupos sociais e, também os indivíduos forjam suas identidades e são reconhecidos se e quando são aceitos nas relações afetivas (amor), na prática institucional garantida pelo direito e na vivência partilhada numa comunidade (solidariedade). Sua trajetória reflexiva visou responder, por um lado, ao problema posto pelas formas do desrespeito, mediante as quais o reconhecimento é recusado. Ou seja, como a vivência de uma ofensa, ou a de um rebaixamento experimentadas afetivamente, por um indivíduo ou um grupo social

[14] Axel Honneth se insere na tradição da Teoria Crítica (muitas vezes equivocadamente nomeada por Escola de Frankfurt), que, ao longo das décadas, tem se renovado em termos de problemas e abordagens. Contudo, no âmbito dessa perspectiva, ele dirigiu crítica à produção teórica de seus primeiros representantes (especialmente, Adorno, Horkheimer, Marcuse), que teria sido estabelecida a partir da concepção de uma filosofia da história calcada sobre a percepção do processo histórico conduzido pela dominação sobre a Natureza empreendido sob os auspícios da razão instrumental. (HONNETH, 1999) De certo modo, a percepção instrumentalizada das ações humanas e das relações sociais manteve-se na teoria comunicativa de J. Habermas, que segundo Honneth, não teria se desvinculado de sua concepção dual da sociedade (as estruturas econômicas determinantes e a socialização do indivíduo).

que se reconhece como maltratados por outrem, podem conduzir à resistência social, ao embate e à luta pelo reconhecimento. Por outro lado, se esse reconhecimento é mediado pelas esferas do amor, do direito e da solidariedade, então, quais seriam as categorias morais que marcam a ausência de reconhecimento?

Axel Honneth parte do modelo hegeliano no qual subsiste a relação entre o reconhecimento recíproco entre dois sujeitos e a formação do eu prático. Esse modelo da dialética do reconhecimento proposto por Hegel começa a ser forjado ainda na produção teórica de seu período de juventude. Honneth (2009, p. 29) explica:

> [...] Hegel defende naquela época a convicção de que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intra-social para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetiva de sua identidade, inerente.

Hegel afirma que acontece a luta de vida e morte em torno do reconhecimento. Nesse sentido, dois sujeitos confirmam suas autonomias e suas valências como agentes autônomos e individuais. Nesse modelo, também reside o aspecto das três esferas de reconhecimento: a do “amor”, do “direito” e a da “eticidade”, que marcam os três tipos de relações de reconhecimento por meio dos quais os indivíduos se reconhecem mutuamente como autônomos e individuados.

Honneth considera que as três esferas hegelianas do reconhecimento são a base para a formação da autoconsciência e do reconhecimento mútuo das pessoas. Elas são complementadas pelas três dimensões do mútuo reconhecimento propostas pelo interacionismo simbólico estabelecido, segundo Honneth (2009, p. 157), por George H. Mead, em sua psicologia social: “[...] da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades, são diferenciados o reconhecimento jurídico e o assentamento solidário como modos separados de reconhecimento”. A elaboração conceitual de Mead é o elo entre a elaboração de Hegel e a contemporaneidade.

Honneth propõe a reflexão sobre as dimensões do reconhecimento estruturada nas redes dos afetos, do direito e da solidariedade, que, segundo o autor (2009, p. 214), respondem o que Hegel e Mead não desenvolveram: “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos

humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para urna luta por reconhecimento?".

No plano dos afetos e da autoconfiança situa-se a primeira esfera do reconhecimento e se estabelece nas relações primárias. A partir da psicanálise de Winnicot, Honneth estabelece a primeira delas como sendo a do amor entre mãe e filhos. O modo como a ligação intersubjetiva é constituída marca a construção do amor a si mesmo e a autoconfiança. Esses sentimentos, por sua vez, são o esteio da base emocional necessária para a construção de futuros empreendimentos de autorrealização pessoal, para a defesa e reivindicação de direitos, no âmbito do reconhecimento jurídico, e para a participação pessoal na rede de solidariedade e da estima social. Todas as relações primárias são relações amorosas que fortemente ligam emocionalmente poucas pessoas, como mães/pais-filhos, amigos/amigas, dois parceiros. Na esfera dos direitos, o reconhecimento jurídico diferencia-se do reconhecimento afetivo baseado no amor. Naquele, a ampliação da consciência dos direitos caminha com o desenvolvimento das leis. Em diálogo com Hegel e Mead, Honneth entende que a autocompreensão dos sujeitos de direitos acompanha o entendimento que temos das obrigações relativas a outrem e esses fatos nos dão segurança para cumprimos socialmente nossas pretensões.

Na modernidade, dá-se a instauração do reconhecimento da pessoa de direito como estendido a qualquer sujeito livre, sobrepujando as expectativas que ligavam os direitos individuais a papéis sociais específicos. Assim, o reconhecimento jurídico está na base de duas formas distintas de respeito: uma associada ao reconhecimento jurídico como manifestação do entendimento de que qualquer ser humano é um fim em si mesmo; a outra associada ao respeito social devido a qualquer indivíduo singular. A primeira situação indica o respeito universal tendo em vista a liberdade da vontade da pessoa e também que se pode reconhecer o outro como pessoa sem ter apreço por ele ou pelas realizações dele. A segunda implica o respeito às qualidades e à relevância social das realizações individuais. Nesse caso, a estima social relaciona-se a um sistema valorativo referencial que dimensiona as virtudes individuais.

O edifício jurídico moderno está construído sobre a ideia da imputabilidade moral de todos os membros e do reconhecimento recíproco da imputabilidade moral de cada um. Como afirma Honneth (2009, p. 188):

> [...] ora, com uma tal atribuição não se designa nenhuma propriedade que tenha em si contornos tão claros que pudesse ser definida de urna vez por todas; pelo contrário, a questão sobre o que pode significar que um sujeito esteja capacitado para agir autonomamente com discernimento racional só pode ser respondida recorrendo-se a uma determinação daquilo a que se refere um procedimento de acordo racional: dependendo de como aquele procedimento básico legitimador é representado, alteram-se também as propriedades que precisam ser atribuídas a uma pessoa, se ela deve poder participar nele em pé de igualdade. Por isso, a definição das propriedades que caracterizam o ser humano constitutivamente como pessoa depende das assunções de fundo acerca dos pressupostos subjetivos que capacitam para a participação numa formação racional da vontade: quanto mais exigente é a maneira pela qual se pensa um semelhante procedimento, tanto mais abrangentes devem ser as propriedades que, tomadas em conjunto, constituem a imputabilidade moral de um sujeito. [...]

A expansão das modernas pretensões jurídicas individuais se dá, pois, paulatinamente à ampliação das propriedades universais de um indivíduo moralmente imputável, sob a luta pelo reconhecimento. Por essa razão, os direitos subjetivos foram se diferenciando em direitos liberais, em que a liberdade, a vida e a propriedade individuais adquiriram salvaguardas das injunções desautorizadas do Estado. Em direitos políticos que garantem a participação nos processos políticos; em direitos sociais ligados ao bem-estar, que permitem, a princípio, a distribuição equitativa de bens básicos entre as pessoas. Honneth (2009, p. 195) explica que:

> [...] no entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de auto-respeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois só sob as condições em que direitos universais não são mais adjudicados de maneira díspar aos membros de grupos sociais definidos por status, mas, em princípio, de maneira igualitária a todos os homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela.

Assim, as relações jurídicas promovem o autorrespeito, pois desenvolvem, segundo o autor (idem), a “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque (se) merece o respeito de todos os outros”.

A terceira esfera do reconhecimento recíproco é a da estima social, pois além das relações primárias de afeto e do reconhecimento jurídico, o ser humano necessita da estima social que permite que cada indivíduo refira positivamente às suas próprias capacidades concretas e propriedades. Assim sendo, esse âmbito constrói-se sobre a estima mútua que, para além da rede jurídica dos afetos e dos

direitos, acarreta uma gama de valores compartilhados socialmente pelos sujeitos envolvidos. Honneth considera que esse aspecto se fez presente na reflexão de Hegel sobre a eticidade e em Mead na ideia da divisão democrática do trabalho, pois ambos se detêm em entender algo como uma comunidade de valores que embasasse o reconhecimento por estima.

A estima social volta-se para as qualidades pessoais de cada indivíduo e necessita do solo social que dá a métrica de avaliação das qualidades e capacidades individuais e o fundamento aos vínculos intersubjetivos. Nesse terreno, opera um quadro simbólico inacabado de elementos e orientações usados no estabelecimento de valores e de objetivos éticos, os quais agem como sistema referencial no julgamento intersubjetivo das propriedades e capacidades de cada indivíduo na realização dos objetivos sociais. Esse quadro simbólico fornece o esquadro de autocompreensão cultural da sociedade. Por isso, o reconhecimento da estima social vincula-se a determinado contexto de vida social formado por uma comunidade de valores comuns, que alimenta o reconhecimento intersubjetivo ao valorar/desvalorizar o status social dos membros da comunidade.

A disputa pela estima social atravessa a sociedade moderna e tem implicado o embate entre os distintos grupos que, conforme Honneth (2009, pp. 210-211), “procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida”. A simétrica estima intersubjetiva realizada a partir de valores sociais implica reconhecer as capacidades do outro como significativas para o bem comum. Honneth emprega o termo simetria segundo a compreensão de que qualquer sujeito, nos tempos modernos, tem a chance de fazer a experiência de si mesmo conforme suas capacidades e realizações sejam reconhecidas como valiosas para a sociedade.

Após apresentar as esferas necessárias para a efetivação do reconhecimento, Honneth trata das principais situações em que o desrespeito ocorre. As ocorrências em que a integridade corporal dos indivíduos é atacada por lesões físicas e que fornecem a condição para a quebra de sua autoconfiança básica (uma criança que apanha dos responsáveis, um escravo que apanha a mando de seu senhor, um prisioneiro que é torturado por seu algoz, por exemplo). À dor física segundo Honneth (2009, p. 215), soma-se:

> [...] o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade". [...] Portanto, o que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito natural por aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo que, por seu turno, foi adquirida primeiramente na socialização mediante a experiência da dedicação emotiva; a integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento é depois cama que arrebentada de fora, destruindo assim, com efeitos duradouros, a forma mais elementar de auto-relação, prática, a confiança em si mesmo.

Para o referido autor (2009, pp. 216-217) "as circunstâncias marcadas pelo desrespeito pessoal "infligido a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade" geram a denegação de direitos. Esse fato inviabiliza a possibilidade do autorrespeito moral e da igualdade, pois afeta os indivíduos a ponto de roubar-lhe a imputabilidade moral concedida socialmente a outros. Assim, segundo Honneth (idem),

> [...] a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos urna perda de auto-respeito, ou seja, urna perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos.

A valoração negativa de sujeitos individuais ou coletivos que afeta a autoestima dos indivíduos marca o comportamento que atualmente é entendido como ofensivo ou degradante. Diz o autor (2009, pp. 217-218):

> [...] se modernamente o 'status' de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, a medida de estima social que é concedida a sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social as suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de auto-realização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir a condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, urna perda de auto-estima pessoal, ou seja, urna perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características.

Nessas situações o desrespeito à pessoa retira dela o assentimento e a estima social de suas capacidades individuais e autorrealização como relevantes para a comunidade.

Todas as formas de violência física, de vexação, de degradação, de desrespeito podem se tornar o impulso para a luta pelo reconhecimento, de acordo com a teoria de Honneth, pois a tensão no indivíduo causada pelo sofrimento da humilhação somente se encerra, quando ele se depara com a possibilidade da ação.

A teoria do Reconhecimento Intersubjetivo e Social proposta por Honneth (2003, p. 156), enfim, pode ser entendida como formada pelas "[...] lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades".

A teorização de Honneth assume a importância fundamental de vivências como a humilhação, o desprezo, o desrespeito, as ofensas sofridas por indivíduos e grupos sociais, no plano público e no plano privado, como o móbil que dispara os conflitos sociais, a fim de que haja o resgate e a devolução a eles do reconhecimento mútuo negado. A luta por reconhecimento é a gramática do conflito, que estrutura, por sua vez, a intersubjetividade e a interação social.

RECONHECIMENTO E AUTO RREFERÊNCIA NA POLÍTICA PÚBLICA DAS COTAS

O afro-brasileiro, em função das contradições sociais herdadas, permanece condenado a um mundo que não se prepara, não se organiza para tratá-lo como "ser humano", como sujeito igual em direitos. Tampouco a educação trabalha para desconstruir esse processo e, para poder participar desse mundo, segundo Fernandes (2013, p. 30), os afro-brasileiros "se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. Tiveram que sair de sua pele, simulando a condição humana padrão, do mundo dos brancos".

Florestan Fernandes (idem) indaga sobre "que equilíbrio podem ter os negros, se são expostos por princípio e por condição de rotina, a formas de autoafirmação que são, ao mesmo tempo formas de autonegação?". Em outras palavras, pode-se dizer que em meio à ascensão social ou mesmo no término de um prolongado processo de aperfeiçoamento, o negro se vê extraindo o seu próprio valor e o

reconhecimento desse valor pelos outros, daquilo em que ele não é decididamente um afro-brasileiro, mas branco.

Deve-se observar que são pequenos os segmentos da população afro-brasileira que conseguiram se integrar efetivamente na sociedade competitiva e nas classes sociais que a compõem. Os afro-brasileiros são constrangidos a aceitar a padronização e a uniformização e, com isso, perdem parte de sua identidade, da própria raça como portadora de cultura.

No entanto, as portas do mundo dos brancos não são intransponíveis, mas para atravessá-las é preciso não a separação imobilista de dois polos que separa o mundo negro do mundo branco, mas que o mundo branco possa diluir-se, incorporando na sua totalidade, conforme Fernandes (2013, p. 33), as “fronteiras do humano, que hoje apenas coexistem mecanicamente dentro da sociedade brasileira”. Para que isso possa tornar-se algo concreto, deve-se começar pelo processo de reconhecimento do outro, através de uma relação de entendimento intersubjetivo, nos aproximando assim, da concepção habermasiana.

Em 1997, apenas 1,8% dos jovens entre 18 e 24 anos que se declararam negros frequentavam uma universidade, segundo o censo. As políticas públicas em torno do direito universal de acesso ao ensino, principalmente superior, começaram a ser reivindicados pelo Movimento Negro. Desse modo, o Sistema de Cotas raciais para ingresso nas Universidades públicas emerge como resultado de luta por reconhecimento. Nesse sentido, para Habermas (1998, p. 190):

> [...] a disputa sobre a interpretação e realizações não satisfeitas historicamente é uma luta por direitos legítimos, nos quais estão envolvidos atores coletivos que opõem resistência ao desprezo por sua própria dignidade. Nessa luta por reconhecimento se articulam experiências coletivas de integridade violada, tal como Axel Honneth manifesta.

Habermas afirma que a luta por reconhecimento dos grupos sociais, contra as repressões por eles enfrentadas e, cujos direitos de participar da vida social de modo igualitário, é corrompida, (idem), “se realiza quando o reformismo social-liberal entra em ação na busca de universalização dos direitos civis mediante os procedimentos próprios do Estado de direito”. As desigualdades sociais numa sociedade de classes são imensas e devem ser minimizadas ou superadas pelo reconhecimento do outro, enquanto sujeito de direitos iguais, devendo também ser compensadas através de uma distribuição justa de bens coletivos.

O reconhecimento dos estudantes aptos ao ingresso nas Universidades públicas pelo Sistema de Cotas pode ser fundamentado em Habermas (1998, p. 192), quando este cita o conceito político de reconhecimento de Taylor, e diz o seguinte:

> [...] o pleno reconhecimento público como cidadãos iguais pode requerer duas formas de respeito: a) o respeito da identidade intransferível de cada indivíduo, independente de sexo, raça ou etnia, e b) o respeito àquelas formas de ação práticas e concepções de mundo que são objeto de alto apreço pelos membros de um grupo em desvantagem ou com os que estão estreitamente vinculados.

É importante ressaltar que, segundo Habermas, a proposta de Taylor se encontra no âmbito da política e do direito. A questão dos direitos dos grupos sociais desrespeitados e desprezados começa então a ganhar um sentido jurídico. No entanto, um ordenamento jurídico somente terá legitimidade se assegurar de modo equitativo a autonomia de todos os sujeitos.

Não pode haver integração social, democraticamente falando, se os grupos de diferentes etnias e culturas não contam com oportunidades equivalentes de participação das estruturas de poder. O Sistema de Cotas, como mencionado, é uma opção ao problema do “negro”, pois, há quem pense que o negro luta por privilégios através desse movimento. Cabe dizer que, os negros lutam contra os privilégios da classe dominante que os mantém afastados dos direitos fundamentais de um ser humano em sociedade.

Habermas ratifica a intencionalidade da linguagem. Entender o sentido das ações dos sujeitos (culturais, linguísticas, simbólicas, etc.) requer considerar que as ações comunicativas permitem ao sujeito participante intervir e modificar aspectos da sua realidade. Isso significa que, na perspectiva habermasiana, o sujeito é concebido não mais radicalizado a um processo de auto-objetivação, mas sim concebido no mundo da vida como agente capaz de reformular interpretações, abertas às críticas.

A teoria crítica da sociedade, atualmente, dá maior ênfase ao esclarecimento da esfera pública sobre problemas de inclusão do outro e ambivalências que marcam a sociedade. Habermas afirma que é necessário buscar novas maneiras, possibilidades e mediações inteligentes, que nos conduzam a alcançar um entendimento intersubjetivo, cooperativo e interdisciplinar sobre como superar

velhas patologias sociais, construindo novas possibilidades para enfrentar inusitados desafios que angustiam e muitas vezes massacram a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea tem sido marcada por descentramento do trabalho como categoria fundamental para a constituição do ser social. Esse processo se combina com a fragmentação da construção do ser em múltiplos segmentos: gênero, raça, orientação sexual.

A desigualdade social se expressa assim através dessas segmentações. A menor renda e a pobreza coincidem com o gênero feminino, a raça negra, os grupos indígenas, os homossexuais. Assim, os sujeitos sociais construídos nestes recortes têm razões para resistir e se afirmar como dignos e possuidores de direitos.

Honneth atualiza as dialéticas da constituição do ser em Hegel: a linguagem, a família e o trabalho.

Hegel dizia que estas dialéticas se entrelaçam para a construção dos sujeitos históricos.

O ser se constitui na relação com os outros dentro da sociedade. É a partir desta intuição hegeliana que Marx construiu a categoria do trabalhador como sujeito da emancipação social.

Honneth opera com as categorias do direito, do amor e da solidariedade. Elas também se entrelaçam e constituem o ser que reivindica a sua condição de sujeito histórico com direito a ser reconhecido. O ser se lança assim na aventura da existência em busca da sua dignidade e dos seus direitos.

Habermas nos anos 1960 também trabalhou com as categorias hegelianas das dialéticas para a construção do ser. Contudo, ele privilegia a interação e o trabalho e curiosamente pensa a linguagem de modo apenas instrumental para a construção da sociedade e da cultura.

Após a sua guinada linguística e dentro dela com a guinada pragmática, Habermas pensa a sociedade a partir das interações mediadas pela linguagem. A interação entre sujeitos constrói a intersubjetividade dentro da qual se define a personalidade e se proporciona a integração social.

Contudo, após críticas a sua teoria do Discurso, Habermas desenvolve uma ideia pragmática para a construção do entendimento: a objetividade requer

correspondência com o mundo da vida. Não basta o acordo entre o Eu e o Alter sobre o entendimento: é necessário que as palavras e as coisas correspondam.

É a partir dessas referências que se discute a questão das cotas raciais para ingresso nas universidades públicas federais e, dentro delas, o paradoxo de haver fraudes na autorreferência de estudantes que se dizem negros para ter esse direito.

A política pública de cotas raciais foi criada há menos de 10 anos com a finalidade de viabilizar o ingresso nas universidades públicas de estudantes negros e egressos de escolas públicas. A política tem também o sentido de ação transitória para redução das desigualdades sociais e de reparação para grupos marginalizados.

É estranho que neste processo de implantação da política de cotas raciais tenham acontecido fraudes na autorreferência racial: estudantes brancos declararam serem negros para ter direito a cotas. Este acontecimento atualiza a discussão sobre entendimento e reconhecimento.

Tal qual Habermas afirma em sua abordagem pragmática do Discurso, não basta o ato de fala ou mesmo o entendimento da intersubjetividade. É necessário para a pretensão de validez de veracidade que o entendimento guarde correspondência com o mundo objetivo.

Não basta ser negro, nem ser dito como negro: é necessário ter características biológicas, culturais e sociais dos negros. O reconhecimento social do negro vai além de uma afirmação de identidade. A biologia é uma construção social de representação e de interpretação. Traços culturais e características sociais também são construções intersubjetivas.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2005.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente, por cor ou raça**. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **D. O. U**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Cotas é regulamentada e Portaria esclarece a regulamentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

CANALES, I. La Categoría de Lebenswelt en Jürgen Habermas y sus dificultades ante el diálogo social intercultural. **Revista Cuhso**, Temuco, v. 18, n. 1, p. 29-49, 2012.

FLORESTAN, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, SP: Ed. Global, 2013. E-book.

FRANCO, Giullya. Cotas na Fuvest: entenda o sistema de cotas na USP. **Brasil Escola**: Vestibular, 18 fev. 2019. Disponível em: https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/fuvest/cotas-na-fuvest.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

HABERMAS, J. **Problemas de legitimación del capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1981.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madri: Taurus, 1988. v. I - II.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid, Ed. Taurus, 1989.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **La inclusión del otro**: estudios de teoría política. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1998.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes, 2012. 1-2 v.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

HONNETH, A. Teoria Crítica. *In*: GIDDENS, Antony; TURNER, Jonathan. (org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.

MEIRELLES, M.B.; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. A dinâmica discursiva da validação das cotas raciais no Brasil: uma análise habermasiana. *In*: IV Seminário de Estudos de Informação, 2016, Niteroi. **Estudos de informação**: Ética e políticas da informação. Niterói: EdUFF, 2016. 4 v.

PINHO, Angela. Aluna consegue vaga na USP após apresentar à Justiça indício de fraude nas cotas: Decisão determina que universidade verifique autodeclaração de candidata aprovada em seu lugar. **Folha de São Paulo**, SP, 12 mar. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/aluna-consegue-vaga-na-usp-apos-apresentar-a- justica-indicio-de-fraude-nas-cotas.shtml. Acesso em: 12 mar. 2020.

PINZANI, A. **Habermas**. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2009.

PIZZI, J. **El Mundo de la Vida**: Husserl y Habermas. 2. ed. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica Silva Henríquez, 2016.

PIZZI, J. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2005.

PIZZI, J. **Mundo da vida e agir comunicativo**: o lugar da ética nas tomadas de decisões. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Coordenação de Registros Acadêmicos**. 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cra/tag/cotas/. Acessado em: 27 abr. 2020.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Núcleo de Ações Afirmativas**. 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/naaf/. Acesso em: 27 abr. 2020.

Capítulo 6

A RECONSTRUÇÃO RACIONAL DAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E DE SUAS CONSEQUÊNCIAS EM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO

Valéria Cristina Lopes Wilke
Elisângela dos Santos Faustino Röder
Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se um dos mais devastadores efeitos da pandemia global da Covid-19: a crise no sistema escolar. A sociedade global tem profundas distinções em termos de desenvolvimento e bem-estar, e elas se acentuaram com a pandemia. Destacam-se os impactos na educação, mas não se pode deixar de mencionar que houve consequências na segurança alimentar e nos níveis e na qualidade do trabalho. A pandemia da Covid-19 e a emergência sanitária global que lhe acompanha penetraram em sociedades desiguais, com medidas de pre venção e controle e efeitos desiguais.

Entre as medidas de prevenção e de controle, a quarentena certamente é aquela que mais produz efeitos e controvérsias. Assim, a emergência sanitária resultou na estratégia de isolamento social. A quarentena não se realiza de modo

homogêneo. É diferente ficar numa casa confortável, com fácil acesso à comida, e ficar numa casa de um cômodo, sem alimentação. Assim como faz diferença poder trabalhar ou estudar em casa, com computador próprio conectado na In ternet, ou não.

No Brasil, milhões de adolescentes foram excluídos do sistema escolar com a quarentena e a suspensão das aulas presenciais. Outra parcela importante teve condições de acesso precárias, com consequências nos níveis de aprendiza gem. Finalmente, houve uma parcela que teve ensino remoto, com condições adequadas de estudo em casa. Cabe também destacar as consequências da pan demia na formação da personalidade, na socialização e na integração social dos adolescentes no nível médio. Essa discussão é necessária para orientar as políticas públicas que vão além da mera reposição de aulas e da progressão automática.

A reconstrução racional das escolas passa pelo discurso dentro delas, em escritórios regionais de educação, nas prefeituras municipais. Não é uma discus são apenas para instituições e especialistas, mas deve envolver professores, estu dantes e famílias.

A pandemia aprofundou desigualdades sociais existentes, e criou novas fissuras. Isso compromete o presente, com desorganização do sistema escolar, e o futuro porque afeta o potencial da educação para reduzir desigualdades e pro duzir bem-estar para todos.

A PANDEMIA DE COVID-19, O ISOLAMENTO SOCIAL E AS PATOLOGIAS SOCIAIS

A educação no Brasil é consagrada como direito social fundamental pela Constituição Federal de 1988. A chamada “Constituição Cidadã” definiu os prin cípios, os objetivos e os fundamentos do Estado democrático de direito e esta beleceu a educação como direito fundamental de natureza social (art. 6) e tam bém como direito inalienável de todos e dever do Estado e da família. Por con seguinte, a Educação “será promovida e incentivada com a colaboração da soci edade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

É preciso, em primeiro lugar pontuar que, em que pese a determinação da educação como direito fundamental assegurado e protegido constitucional mente, as

condições históricas das imensas desigualdades econômicas e sociais, que persistem no país, têm dificultado a realização da universalização da educa ção de qualidade para todos em todos os níveis do sistema educacional.

Em segundo lugar, por mais necessário que tenha sido o enquadramento que a Constituição de 1988 e as demais regulamentações complementares deram à educação, práticas inclusivas na gestão e condução do sistema educacional que considerem as vozes dos diferentes atores envolvidos numa comunidade escolar (gestores, trabalhadores da educação, pais/mães/responsáveis, estudantes) per manecem como desafios cotidianos. A partir do horizonte teórico habermasiano, pode-se considerar que o sistema educacional brasileiro é atravessado pela desin tegração do mundo da vida provocada pela colonização da racionalidade instru mental, ao ser conduzido basicamente pelos interesses técnico-instrumentais. Acrescentam-se a esta percepção as desigualdades apontadas pelos diferentes re latórios nos marcadores de diferença como classe, gênero, raça e local de moradia dos estudantes.

IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo estava diante de uma pandemia de Covid-19 que se propagava glo balmente em níveis alarmantes. Essa declaração oficial foi precedida, em janeiro, pelo anúncio de que o surto do novo coronavírus configurava uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e a partir desse fato, ga nharam visibilidade atividades e medidas iniciais de coordenação, cooperação, pesquisa e solidariedade internacional tendo em vista o controle da disseminação virótica e os meios de enfrentamento. Aquele começo foi marcado por certo grau de unidade social em relação às estratégias e medidas de proteção e combate ao novo coronavírus, mas que não se concretizou de forma ampla em todos os ter ritórios. As diretrizes foram sendo adaptadas às realidades de cada país, condu zindo a adequações conforme as peculiaridades regionais. No nível micro, cada indivíduo ou família teve em menor ou maior grau, opções de ajustes aos desafios impostos pelas medidas sanitárias protetivas.

No rescaldo dos anos pandêmicos 2020-2021 ainda estamos na fase de se contar a história do que realmente houve, uma vez que as pesquisas mais am plas e

de espectro macro estão se constituindo e/ou sendo realizadas no país. Certamente, parte crucial dos problemas enfrentados pela sociedade brasi leira, no campo da educação, foi a péssima gestão do governo Bolsonaro do MEC. Essa percepção é unanimidade entre pesquisadores e gestores de diferen tes campos teóricos da área.

Segundo eles, a governança do sistema educacional brasileiro caracteri zou-se essencialmente pela preocupação com as chamadas pautas ideológicas, tendo em vista o combate ao que o governo entendeu como marxismo cultural e pela presença de ministros considerados inoperantes administrativamente. Por exemplo, a presidente-executiva da ONG Todos pela Educação, Priscila Cruz, em entrevista ao site Poder360 disse:

> Posso afirmar como observadora e participante, alguém que vem acom panhando a educação pública brasileira e o Ministério da Educação há mais de duas décadas, que essa foi a pior gestão da história do país, não tenho a menor dúvida. A gente teve uma sequência de ministros que um foi sendo pior que o anterior. Então a gente teve ministros muito ruins, times lá dentro absolutamente pautados pela guerra ideológica, pela guerra cultural. (UOL, 2022)

A inação do governo federal não produziu o planejamento das políticas educacionais emergenciais para lidar, junto com estados e municípios, com a pre paração e suporte técnico-pedagógico dos professores quanto ao ensino remoto, para sanar as dificuldades relativas à conectividade e à falta de aparatos tecnoló gicos para o ensino-aprendizagem, por exemplo. Como afirmou Priscila Cruz, "É como se a gente tivesse tido uma tempestade perfeita: pandemia mais governo federal que atuaram para fazer com que a gente tivesse esse impacto brutal na educação brasileira." (idem) Esse choque, por sua vez, demandará mais tempo para ser diagnosticado em sua extensão, pois faltam os dados. Para a educadora, “passamos por 2 anos de pandemia e ainda não temos os dados de como está a educação brasileira”. (ibidem)

Igualmente, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educa cionais Anísio Teixeira), no período, teve quatro presidentes, disputas e diver gências sobre transparência de dados, atrasos de licitações, erros na correção do ENEM, denúncias de corrupção, entregas de cargos pelos servidores de carreira em protesto a atos da presidência, dentre outros problemas. Esse órgão estraté gico do MEC é o responsável por pesquisas e relatórios sobre a educação básica e sobre o

ensino superior, como o Censo Escolar e da Educação Superior; pela realização de diferentes avaliações do sistema educacional - como o ENADE, a avaliação e fiscalização das graduações – e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e pela organização da prova do ENEM, porta de entrada dos es tudantes nas universidades públicas, e do ENCCEJA.

Olhando retrospectivamente para as informações noticiadas pelas mídias nacionais e internacionais durante o período, para relatórios da UNICEF, do CGI.br, do CETIC-br, o Censo Escolar, Undime, e para algumas pequenas pes quisas locais publicadas em periódicos científicos a partir de 2022, tornou-se pos sível identificar alguns trágicos aspectos que marcaram o desenvolvimento da pandemia no Brasil no campo educacional: a ausência de políticas nacionais arti culadas aos estados e municípios que propiciassem as condições básicas para a continuidade adequada das aulas não presenciais; também para o enfrentamento das dificuldades relacionadas à adaptação ao ensino remoto, à falta de conectivi dade e à falta e/ou número insuficiente de aparelhos individuais para estudantes de uma mesma família acompanharem as aulas; para a perda da convivência pro piciada pelo ambiente escolar em decorrência do distanciamento social; a ausên cia de apoio e aportes para a preparação adequada dos estudantes do ensino mé dio para o Enem; e até a falta de cuidado administrativo do governos com a merenda escolar. Como diagnosticou o Bernt Aasen, diretor regional da UNICEF: “Para quem não tem computador, internet ou até mesmo um lugar para estudar, aprender em casa se tornou um grande desafio” (UNICEF, 2020).

Esses elementos, por sua vez, quando somados aos indicadores da crise econômica, do crescimento do desemprego e/ou precarização do trabalho, do crescimento da insegurança alimentar oferecem o pano de fundo para a sensível piora das condições de vida de crianças e adolescentes em idade escolar e que contribuíram para o déficit de aprendizagem, para a evasão e para a falta de mo tivação.

De acordo com Rubens Campos de Lacerda Júnior, diretor de Avaliação da Educação Básica substituto do Inep, “As adaptações da educação no período da pandemia impuseram desafios à aprendizagem de qualidade. Mais de 90% das escolas de educação básica adotaram estratégias de mediação remota e híbrida”. (Ferraz, Barros, 2022) O fechamento necessário das escolas, a paralisação da oferta do ensino presencial e substituição dessa modalidade de ensino por outras

não presenciais (remotas) – ensino híbrido (aulas síncronas e assíncronas), aulas gravadas, aulas on-line, conteúdos e tarefas impressos ou enviados para o e-mail dos pais e responsáveis, aulas pela televisão e até por rádio (em algumas localida des) – ainda ressoam profundamente na vida de crianças e adolescentes brasilei ras, tendo em vista que as desigualdades sociais, que historicamente perpassam a sociedade, afetaram diferentemente a continuidade da aprendizagem em casa.

Conforme o relatório UNDIME (2021), em torno de 5,5 milhões de es tudantes no Brasil não tiveram acesso ou tiveram acesso limitado às atividades escolares e o principal motivo foi a falta de internet, que impediu o acompanha mento das atividades remotas em casa. O pior grau de dificuldade de acesso à internet está nos segmentos mais vulneráveis da população, fato que contribuiu para a perda do vínculo escolar e com a evasão, pois as principais motivações para o abandono da escola durante a pandemia foram, entre os estudantes da classes D e E, os problemas financeiros, que provocaram a necessidade de traba lhar, e a dificuldade de acesso ao ensino remoto.

PANDEMIA DA COVID-19 E PATOLOGIAS SOCIAIS

Ao ser constatado que o vírus se disseminava na proporção em que as pessoas se movimentavam, a diminuição do ritmo e o isolamento social foram vistos como uma estratégia inicial indispensável, pelo menos até poder ter a di mensão do seu potencial destrutivo. Entretanto, o que se achou que demoraria semanas se estendeu a meses, e para alguns grupos ou setores, as atividades foram suspensas por mais de um ano e, por conseguinte, o próprio processo de decidir quem ficava ou não isolado desvelou mais uma face da sociedade.

O isolamento social consistiu em uma das medidas médicas e sanitárias de proteção individual e social indicada pela OMS. Portanto, ele se deu por im posição e/ou orientação de governos diante da pandemia, que foi encarada como motivo emergencial de força maior, e não por escolha voluntária individual ou coletiva, como ocorre quando motivado por questões pessoais ou religiosas, por exemplo.

Durante os anos 2020 e 2021 assistimos a maioria dos governos estabe lecerem quarentenas e distanciamento social compulsórios, por meio de medidas tais como o fechamento do comércio, a paralisação do transporte público e de escolas. Nos momentos mais críticos ocorreu também, em algumas localidades, o

lockdown horizontal em que a população ou parte dela ficaram em casa e pra ticamente todo o comércio, os prestadores de serviços e locais de produção tam bém foram fechados, somente permanecendo abertas as atividades consideradas essenciais.

A relação entre as desigualdades sociais e a percepção da injustiça atua para a agitação social e também para o desenvolvimento de diferentes transtornos ligados às restrições na vida social, afetiva e financeira, as quais aumentam a falta de motivação e de propósito, diminuem o poder aquisitivo, de planejamento e o rendimento no trabalho ou na educação, ampliam o cansaço e a dificuldade de concentração, dentre outros elementos.

No nível coletivo, o isolamento social e as consequências socioeconô micas decorrentes ou associadas a ele foram e são experimentados também de maneira diferenciada, segundo a inserção de indivíduos e segmentos na dinâmica das classes sociais interseccionada com outros marcadores como gênero, raça, etnia, território geográfico. No horizonte de sociedades desigualitárias e injustas socialmente essas consequências podem ser associadas às patologias sociais. Uma patologia social é entendida como o estado relativamente longo marcado pela ausência ou mudança na normalidade da sociedade em geral, ou de uma institui ção ou organização em decorrência da recusa, por parte de sujeitos individuais e/ou coletivos, de se orientarem conforme os elementos normativos da socie dade, ou mesmo pela ruptura desse ordenamento social. A prerrogativa da in solidariedade de tantos numa sociedade sublinha, por um lado, os privilégios e privilegiados que atravessam o ordenamento social desigualitário e sem equidade; por outro, reforça as patologias sociais que afetam indivíduos, grupos e também toda a sociedade, na medida em que realçam a precariedade que afeta a existência de determinados sujeitos individuais e/ou coletivos considerados como subcida dãos.

O conceito de patologia social possui uma história nas Ciências Sociais que se remete a Emile Durkheim, passando por Sigmund Freud e Mitscherlich. Contudo, no escopo dessa reflexão, está em jogo a perspectiva de Axel Honneth (2003, 2015) sobre o adoecimento das associações humanas. Para o filósofo, é o sentimento de injustiça que mobiliza os indivíduos a buscarem o reconhecimento intersubjetivo e jurídico-social e assim, a ampliarem seus direitos, no contexto de maus-tratos e de violências físicas e simbólicas, e também de privação de direitos e da degradação social.

Essa situação, quando aplicada a grupos inteiros, gera a depreciação e a autodepreciação, e também a estruturação da hierarquização social que situa de terminados segmentos nos patamares de maior prestígio e outros em patamares inferiorizados, retirando desses últimos a capacidade de dar valor social a seus atos e existências. No tecido social

> uma prática social 'legítima' num primeiro plano, esconde por trás sua justificativa o seu real fundamento em uma exclusão daquele sujeito da igual chance de participação no processo de cooperação social. É um distúrbio (...) É nesse desconhecimento que reside a possibilidade, por exemplo, da auto-reificação e de outras patologias sociais, nas quais os próprios afetados cooperam para o distúrbio sem ter consciência disso (Honneth apud Simim, p. 5).

Uma patologia social explica as formas de desrespeito decorrentes dessa hierarquização social, a saber, os maus tratos/violações, a privação de direitos e a depreciação social, bem como elas impedem a autorrealização dos subalternizados. Por conseguinte, para que a boa-vida e autorrealização dos subalterniza dos sejam concretizadas, as patologias sociais precisam ser enfrentadas e supera das. Caso contrário, atuarão para a manutenção das estruturas de opressão, inclusive as internalizadas individualmente.

As patologias sociais que a pandemia de Covid-19 evidenciou estão relacionadas a indicadores de pobreza, de riqueza, de proteção/desproteção de di reitos constitucionais, de violência doméstica, de proteção/desproteção relativa ao direito à informação, dentre outros. Assim, patologias sociais como abandono escolar, abandono do Ensino Médio, reprovação, desemprego, insuficiência alimentar afetam mais vigorosamente os habitantes de regiões mais pobres dos mu nicípios brasileiros.

Entretanto, a revisão de literatura mostrou que outros problemas como a taxa de agressão às crianças, adolescentes e às mulheres estão distribuídos por toda a estrutura social. Outros problemas como estresse, solidão, assédios, ansiedade generalizada estão ligados à rotina ou ao modo de vida contemporâneo, e decorrem dos processos modernos de racionalização da vida que ofereceram as condições para problematizar ou mesmo para quebrar o sentimento de solidari edade e de pertencimento social.

Na tentativa de precisar o diagnóstico das patologias sociais em decor rência das medidas preventivas do Covid-19, percebeu-se que o isolamento social não foi

possível para serviços considerados essenciais, como os da saúde, alguns segmentos do transporte e alimentação, mas também para milhares de brasileiros que precisavam se movimentar para conseguir o pão de cada dia. O isolamento ainda poderia desvelar algo mais preciso como trazer à tona a realidade de ambientes e espaços de moradia, onde a expressão “ficar em casa” exigia pensar que inúmeras famílias vivem em condições precárias de habitação, onde a ideia de isolar-se num dos cômodos da casa é simplesmente impossível. Teve espaço para encadear a esta realidade a falta de elementos básicos como “água e sabão” para lavar as mãos, que era parte do pacote das medidas preventivas.

Segundo o site da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, a falta de adesão às medidas preventivas da pandemia se dá também pelo próprio nível de inseguridade pela qual os moradores das regiões não atendidas efetivamente pelo Estado estão sujeitos mesmo antes da pandemia. O vírus entra neste contexto para somar-se às outras ameaças existentes como a “violência estrutural”, doenças causadas por falta de acesso a saneamento básico e água tratada, entre outros. “A Covid-19 apresenta novos riscos, e intensifica os que já existem por ali, aflo rando as discrepâncias sociais. Contraditoriamente às condições mais frágeis de saúde (ou em paralelo?), o medo de morrer é relativo” (ABRASCO, 2020).

Esta brecha transversal aberta na sociedade pela medida de isolamento social tornou possível visualizar de forma crua a questão das desigualdades sociais, que para Jessé de Souza, no caso brasileiro, precisa ser vista na sua particularidade[15], pois para este as estruturas que reproduzem a desigualdade também pro duzem o que ele chama de cidadão de segunda classe levando a um nível de sumanização “não gente”. A negação desta condição de cidadão por si só é um terreno fértil para a proliferação das patologias sociais.

Ao se analisar a temática desigualdade e o tratamento dado por outros países, pode-se perceber que alguns projetam ações que buscam atacar as suas principais causas, de uma forma a minar os fatores diretamente ligados ou mesmo revendo as bases estruturais numa tentativa de reorganizar o sistema a ponto de estas ocorrências se autoajustarem a favor de uma equidade. No caso brasileiro, o que se percebe são tentativas de ajustes que pincelam, mas não que alteram as estruturas (Souza, 2018). O nível de desigualdade, ao qual o sociólogo se refere nos

[15] A própria ideia semântica de desigualdade remete à negação do adjetivo igualdade, se gundo Bona e Ribeiro, 2018.

países periféricos, só é possível por um compartilhamento quase que inconsciente de valores que conferem a esta mazela aspectos de naturalidade, o que impede a sua desestruturação.

O desafio desta desarticulação fica cada vez mais difícil pela própria natureza do modelo de sociedade no sentido de movimentação direcionado ao progresso. Para Gohn (2011), a desigualdade ganha um outro nível com o desenvol vimento gradual do processo de globalização. De acordo com a socióloga, a de sigualdade viria do âmbito socioeconômico e o diferencial nos avanços e nas mudanças provocadas pela globalização é a exclusão social, que seria um aprofun damento destas desigualdades "e que agora estão excluídos também por suas de sigualdades socioculturais (dadas pelo sistema educacional, pela raça, etnia, sexo, etc)" (p. 21) Este é um dos entrelaçamentos que a pandemia e o isolamento social podem mostrar de forma precisa, quase que cirúrgica, no que tange a abrangência horizontal no sentido de classe, gênero, nível de escolaridade, cor da desigualdade como também vertical, nas diferentes instâncias do indivíduo, na sua subjetividade e na sua vida prática.

AS PATOLOGIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA DA COVID-19

Em relação ao sistema educacional, a pandemia do COVID-19 provocou o fechamento maciço das instituições de ensino como uma das medidas para diminuir o avanço da disseminação do coronavírus e do contágio. Na América Latina estima-se que a medida afetou em torno de 165 milhões de estudantes de todos os níveis educacionais.

No dia 20 de abril de 2020 entrou em vigor no Brasil a Medida Provisória 934 que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica e no ensino superior, que desobrigou o cumprimento de 200 dias letivos escola res.

Em função das medidas sanitárias relativas ao distanciamento social, o ensino remoto, ou seja, a aula não presencial nas dependências das escolas teve uma adesão de 99,30% no ano de 2020 e em 2021, somente 8% das escolas tiveram ensino presencial exclusivamente (Censo Escolar, 2022)[16] Dentre as outras

[16] Esta porcentagem corresponde a mais de 90% das escolas nacionais que responderam a Resposta Educacional à pandemia do Covid, realizado pelo Inep em 2022 em relação ao ano escolar de 2021.

modalidades de ensino, também foi adotado o sistema híbrido, meio termo entre aulas online (síncrona e/ou assíncrona) e presenciais. Quando se confronta esse cenário com as informações de que apenas 67% dos domicílios, no período pré-pandêmico, no país tinham acesso à internet, conforme o relatório da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Infor mação (Cetic-BR) referentes a 2018, é fácil constatar que esse cenário contribuiu para o acirramento das desigualdades sociais na educação e de patologias sociais, como a evasão escolar, e do quadro mundial de novos colonialismos.[17]

Em 2020-2021, os alunos acessaram o material de ensino aprendizagem por e-mail, pelas plataformas das Big Tech e redes sociais (especialmente pelo WhatsApp), e também no formato impresso centralizado nas secretarias das es colas. O acesso aos professores se deu majoritariamente no ambiente de intera ção online (aplicativos ou nas aulas síncronas). Acompanhando reportagens em jornais e mídias digitais, webinários, lives realizadas nesses dois anos é possível afirmar que houve muitos relatos de professores que fizeram buscas ativas dos alunos que nem compareciam às aulas online e nem buscavam os materiais im pressos.

A série histórica dos relatórios TIC Educação do Cetic-BR mostrou na categoria Dispositivo para uso da internet (2012-2019) que 89% de crianças e adolescente (11-17 anos) são usuários da internet, sendo que 58% acessam ex clusivamente pelo smartphone (classes D e E – 73%, C – 59%, A e B – 25%). Mas esse acesso é heterogêneo: o acesso pelo computador é maior nas classes A e B (75%), que possuem diferentes formas e aparelhos para conexão, e menores nas classes D e E (21%), e C (39%). Em relação ao uso da internet (2012-2019), percebe-se que a maioria acessava em casa (92%) ou na casa de outra pessoa (83%). Contudo, as formas exclusiva ou simultânea para conectar o celular pelos usuários entre 9 e 18 anos mostra o seguinte quadro: as classes A e B têm maior disponibilidade de conexão (wifi, pacotes de dados móveis ou ambos) do que as classes D e E, que praticamente utilizam a conexão wifi.

Conforme o relatório TIC Educação 2019, nos anos anteriores à pandemia, somente 14% das escolas públicas brasileiras desenvolviam algum tipo de trabalho pedagógico por meio de plataformas digitais, fato que denuncia um cenário marcado

[17] Por esse tema fugir ao escopo do artigo, ele somente será indicado. A esse respeito, o relatório do CGI-BR Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados sobre a educação remota (2022) traça diagnóstico relevante para a compreensão da plataformiza ção da educação brasileira.

por escasso uso das tecnologias digitais e incipiente preparação para o uso educacional das infovias. O relatório TIC COVID-19 2019 informou, por sua vez, que dentre os usuários da internet (16 anos +), os pertencentes às classes D e E, 74% exclusivamente acessaram a internet pelo celular, enquanto o número de usuários das classes A e B caía para 11%, fato que realça grande desigualdade social relativa ao gozo do direito à informação, pois os estudantes des ses últimos segmentos utilizaram outros aparatos como computadores/notebo oks e tablets. Essa pesquisa também revelou a ausência de equipamentos adequados ao estudo e à aprendizagem na maior parte dos domicílios brasileiros, aspecto que também aponta para a desigualdade social no que tange aos aparatos e à internet de qualidade capaz de suportar tecnicamente os estudos. Já o relatório TIC EDUCAÇÂO 2020 demonstrou que 80% das escolas estaduais, 75% das particulares e 42% das municipais fizeram uso de plataformas comerciais priva das (Google Meet, Zoom e MS Teams), que não foram desenvolvidas com fins educacionais, para veicularem os conteúdos pedagógicos. Esse cenário assinala a inexistência de uma educação digital no país soberana e inclusiva e aponta para a necessidade urgente de elaboração de políticas públicas que realizem essa agenda.

Esse breve elenco de constatações evidencia que a pandemia precipitou um problema de grande monta na educação brasileira, pois o sistema educacional como um todo não estava preparado para responder satisfatoriamente às impli cações presentes no ensino não presencial. Esse fato acentuou as desigualdades sociais no campo educacional e também as patologias sociais relacionadas a esse âmbito como a evasão escolar e o acentuado déficit de aprendizagem em crianças e adolescentes oriundos das classes C, D e E.

Nesse contexto, onde estão inseridos o Ensino Médio e os/as estudantes a ele vinculados, a sociedade brasileira se deparou (i) com a inexistência de sistemas eficientes e estáveis públicos para a oferta do ensino-aprendizagem no formato remoto e/ou híbrido. Por conseguinte, (ii) com a inexistência de plataformas e de sistemas de tecnologias públicas, foi preciso lançar mão de serviços comerciais privados, regulados fora do Brasil e situados em datacenters estrangeiros. Igualmente (iii) ficou claro que os gestores e professores do sistema educacional desconhecem, em sua esmagadora maioria, o modelo de negócios de plataformas das Big Tech e de aplicativos, fato que significa a ampliação do setor privado comercial na educação pública e o fortalecimento das novas formas de colonização:

o “colonialismo de dados” e o “imperialismo digital”. Devido (iv) ao aumento das necessidades de cuidado e das tarefas em casa, os formatos remoto e/ou híbrido de educação aumentaram, entre professores, gestores, res ponsáveis pelos estudantes, o quantitativo de carga horária de trabalho, especial mente quando se recorda que a maior parte de professores da América Latina, antes mesmo da pandemia, já era constituída por mulheres e que sobre essas sempre recai grandemente o trabalho doméstico e o cuidado familiar.

A CRISE NA SOCIALIZAÇÃO E NA INTEGRAÇÃO SOCIAL ENTRE OS ADOLESCENTES NO NÍVEL MÉDIO

Em decorrência das medidas preventivas contra a pandemia do corona vírus, a implantação do afastamento social promoveu a diminuição sensível do convívio e das práticas comuns compartilhadas. Diferentes pesquisas abordam a influência desses contextos catastróficos sobre o cotidiano das pessoas ao gera rem problemas tais como ansiedade, medo, pânico, depressão (Almeida *et al*, 2022). A esses aspectos pode-se somar a fome, a miséria, as dificuldades e/ou atraso na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo em crianças e adoles centes, o aumento de chances de adoecimento e o crescimento das patologias sociais.

O distanciamento social como medida sanitária tem efeito duradouro quando pensamos no quanto o “descortinamento” das partes estruturais da so ciedade nos faz permanecer por mais tempo observando-as, considerando a sua condição e tempo de exposição. No caso da educação, com o recorte no público adolescente, pode-se perceber o quanto se tecem as condicionantes e as conse quências de viver-se numa sociedade desigual, mas também o quanto lugares como a escola têm papel fundamental na formação dos jovens tanto como pes soas como cidadãos.

Dados do Censo Escolar 2022 indicaram que a mediação do ensino remoto de 2021 foi mais utilizada no público mais velho, ou seja, nas séries finais do ensino básico. Tal fato revela o quanto este público ficou sem contato presencial não só com a estrutura de ensino da escola, mas também com todas as outras possibilidades de intermediação que a escola pode proporcionar.

A não convivência no ambiente da escola deixou à mercê milhares de jovens que ficaram sem a orientação dos professores, que em muitos casos, ocu pam o

papel de adulto mais próximo fora das relações familiares. Estes mesmos adolescentes ficaram sem a interação com seus pares geracionais, com os quais dividem conflitos, questionamentos, percepções, amores, dissabores, gostos e costumes. Ficaram restritos às relações internas da casa, convivendo com pais ou adultos também diante de seus desafios próprios e que entendem a vida de forma distinta das dos adolescentes e jovens. Esta falta ou a precariedade das relações, os deixaram num vácuo, sem elementos suficientes ou inadequados para a cons trução da sua própria visão da vida e de seu entorno, o qual é facilitado quando junto aos seus pares.

As consequências deste distanciamento da escola podem ser agravadas conforme a classe social, seu gênero, raça, região do país, entre outros. Para tanto é só pensar naquela parcela de adolescentes que veem na escola um ambiente de segurança tanto física, psicológica e até alimentar. Ou ainda o único ambiente de socialização mais regular e de uma forma mais complexa, a única faceta visível do Estado, considerando toda uma estrutura que lhe é negada. Como observou o poeta Vaz (Emicida, 2022), “Quando você cresce sem quarto, o único lugar que você pode receber os seus amigos é no pátio da escola”.

O isolamento social se acomodou de diferentes formas no contexto brasileiro durante o período pandêmico, e as estruturas de ensino, principalmente público, refletiram as distinções, as mazelas que se acumulam em decorrência das desigualdades. Os adolescentes do ensino público, em grande maioria fazem parte desta parte da população, que Souza (2018) chama de subcidadão, e as patologias que eram evidenciadas antes da pandemia se agravaram, porque as trocas possibilitadas pelo ambiente escolar, mesmo em escolas que tinham estruturas frágeis, ainda reservavam uma espécie de espaço geracional e perceptível comum. Sem este lugar estes adolescentes foram expostos por um período maior às difi culdades já presentes e agora reforçadas pela pressão dos desafios do isolamento. Uma das principais consequências, para além das questões psicológicas, consistiu na evasão escolar, principalmente, porque muitos estudantes precisaram contribuir, a partir de seu trabalho, com rendimentos financeiros da casa.

A falta de convívio com seus pares impediu que eles compartilhassem cotidianamente seus sonhos, projetos, anseios, dificuldades, frustrações, bem como o desenvolvimento de uma linguagem comum, afastando-os de elementos importantes para uma coesão social, para verem-se membros de ambientes soci ais

comuns a diferentes esferas. Vivenciar na solidão as chagas já expostas pela condição de desigualdade, nesta fase da vida, acarreta em rupturas dos mecanis mos que impulsionam na crença de dias melhores.

A RECONSTRUÇÃO RACIONAL DAS ESCOLAS NO MUNDO APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

Diante da oportunidade de visualização visceral das estruturas da socie dade durante e pós-pandemia, acredita-se viver um momento ideal para repensar a dinâmica deste viver em sociedade, entre elas o sistema educacional brasileiro. Dentro desta proposta, o caminho ofertado pelo viés de reconstrução racional se justifica por não partir da ideia de implosão do que está dado, mas construir melhorias a partir de uma revisão clara, de parâmetros ligados aos objetivos, pers pectivas e conhecimentos dos diferentes grupos que participam de uma comuni dade educacional, tais como estudantes, professores, pais e responsáveis e gesto res.

A reconstrução racional no âmbito filosófico tem em Jürgen Habermas um dos principais representantes. Ela nomeia a proposta metodológica habermasiana para explicitar os conhecimentos implicitamente presentes na produção dos argumentos dos sujeitos envolvidos em dada situação. O pensamento desta reconstrução nasce na análise do processo de interpretações, ou a revisão da dinâmica da construção e trocas de significados por seus interlocutores, no contexto de fala, e que deriva na possibilidade de uma reconstrução mais assertiva, participativa e quiçá mais includente, dos elementos que cercam o mundo da vida ou as formas de percepção deste.

> Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas) no curso das quais se empre gue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros e eventualmente presentes da mesma comunidade linguística (Habermas,1989, p.40).

Para Repa (2017) a ideia de reconstrução no âmbito filosófico passa pelo resgate das práticas intuitivas presentes na linguagem, da explicitação de elemen tos que regem a normatividade dos conteúdos partilhados por determinado grupo, mas que não é de conhecimento claro de todos. A partir deste desvelar das regras

intuitivas, tem-se ideia de como chegou-se à criação de significado e a sua representação.

Em Habermas esta reconstrução ganha a adjetivação racional no mo mento em que o filósofo atribui à inteligibilidade o caráter primordial como a premissa do entendimento dos que participam do ato de fala, mas também como parte integrante do produtor gerado de tal processo.

> Os intérpretes compreendem, pois, o significado do texto apenas na medida em que percebem por que o autor se sentia com direito a avançar determinadas asserções (como verdadeiras), a reconhecer determinados valores e normas (como corretos) e a exprimir determinadas vivências (como sinceras) (ou, conforme o caso, a atribuí-las a outrem). (...) Esse procedimento explica-se pela racionalidade imanente que os intérpretes pressupõem em todos os proferimentos na medida em que os imputam a um sujeito cuja imputabilidade não têm, por enquanto, razão alguma de pôr em dúvida. (Habermas, 1989, p.46).

Por este viés interpretativo do âmbito das faculdades linguísticas, Habermas aponta para um mecanismo de análise das estruturas sem perder de vista o 917 que já está posto, mas sem eximi-lo de uma reanálise, considerando que o enten dimento dos procedimentos constituintes de determinada situação já posta, torna passível de constantes averiguações, ou seja, “uma função crítica” (ibidem, p.48).

Os procedimentos da reconstrução racional no contexto da educação brasileira auxiliam na possibilidade de convocar-se a sociedade como um todo para participar deste “reconstruir o papel da escola”. A obra de Habermas ressalta a preocupação do filósofo com formas de socialização, especialmente a que trans corre na sociedade moderna, marcada pela colonização de todos os âmbitos do mundo da vida pela racionalidade instrumental de viés cognitivo-instrumental. Pensando nesses termos, a educação também está impactada pela desintegração do mundo da vida.

A racionalidade comunicativa compõe a proposta habermasiana de en frentar tal colonização e por isso pode ser um caminho viável para o enfrenta mento de problemas crônicos ligados à burocratização e verticalização da gestão, da condução e das práticas pedagógicas das comunidades escolares brasileiras. Segundo o filósofo, qualquer ato de compreensão dá-se por meio de uma racio nalidade que conduz e implica avaliar as razões, as escolhas, as estratégias dos diferentes sujeitos individuais e coletivos presentes nas relações sociais. A participação é a condição que leva esses diferentes atores a compartilharem suas

pers pectivas nos contextos em que elas possuem significados para os envolvidos nas ações comunicativas, uma vez que ele defende a possibilidade de as experiências desses sujeitos serem relevantes para o entendimento racional do que ocorre nas relações intersubjetivas cotidianas. Qualquer ato de compreensão dá-se por meio de uma racionalidade que conduz e implica em avaliar as razões, as escolhas, as estratégias dos diferentes sujeitos presentes nas relações sociais. A participação é a condição que leva esses diferentes atores a compartilharem suas razões nos contextos em que tais razões têm significados para os envolvidos nas ações comunicativas.

Quando Habermas (1989) aponta os pressupostos para uma reconstrução racional a partir de um agir comunicativo, necessariamente os participantes “renunciam à superioridade da posição privilegiada de observador” (p.43), o que leva consequentemente a uma posição de reconstrução argumentativa dos pres supostos de verdade considerando que estão dialogando (performaticamente) com outros participantes, que não dispõem dos mesmos elementos formativos, e ainda são desafiados aceitar outros fatores “adicionais” de validez.

Nesse sentido, especialmente no contexto pós-pandêmico continua sendo um grande desafio fazer da escola e da comunidade escolar um processo interativo que considere os sujeitos que circulam nessa comunidade, e que podem falar para os outros e com esses outros – em pé de igualdade – sobre a escola e sobre as práticas administrativas, pedagógicas e afetivas que naquela têm lugar.

Práticas de gestão tão comuns no sistema educacional que são realizadas a partir dos gestores, as atividades pedagógicas em sala de aula que se realizam verticalmente a partir dos/das docentes, e as das coordenações na escola que des consideram a participação de estudantes e da comunidade do entorno da escola, são exemplos das experiências que hegemonicamente se fazem presentes nas escolas e no sistema educacional brasileiro, como um todo, e que provocam o de sinteresse, a apatia dos participantes e o próprio empobrecimento do mundo da vida.

Por estas e outras razões a reconstrução racional do papel das escolas pode ser visto positivamente considerando a exigência de um posicionamento corajoso de toda a sociedade em admitir repensar a estrutura do sistema educa cional, tendo em vista o abrir-se para o diálogo das diferentes instâncias e atores sociais, a fim de possibilitar a entrada de novas formas interpretativas sobre papel da escola. Esse

novo cenário tem a potência de garantir assim um leque maior de críticas e soluções validadas por diferentes grupos sociais, considerando que todos compartilham dos resultados de um sistema educacional, sejam eles positivos ou negativos.

Partindo do papel socializador da escola, Mead observou que essa instituição, além de apresentar as dimensões da sociedade onde os indivíduos estão inseridos, também compõe a formação da identidade dos estudantes.

É na escola enquanto “outro generalizado” que se constrói a identidade de ser e de pertencer ao mundo, a partir de uma cultura. É nela que se adquirem os modos de aprendizagem, através da absorção dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade, e da inserção, através da in teração com o “outro” e com o mundo dos “objetos” (Lima *et. al*, 2022, p. 187)[18]

Neste contexto, pensar a escola como o ambiente que disponibiliza esta interação com o outro, oportuniza vê-la numa dinâmica capaz de acolher os adolescentes que viveram a pandemia e que apresentam uma demanda diferenciada em decorrência do isolamento.

A necessidade de uma reconexão entre os membros da comunidade escolar requer mecanismos capazes de acomodar os desafios vividos no período pandêmico. Os atos de fala, os momentos oportunizados para trocas comunicativas são maneiras de aproximar laços fragilizados pelo isolamento, de se rearti cular com o espaço escolar e consequentemente atualizar o papel da escola de forma a ampliar a auto-identificação com o sistema de ensino, independente do lugar que ocupa na comunidade escolar.

A premissa apontada por Habermas do deslocamento do lugar de obser vador para participar e realizar trocas com membros com diferentes realidades e experiências distintas, assegurando-lhes o direito e um ambiente propício à fala, instiga o repensar os argumentos sobre determinada situação. Com base nesta prerrogativa, pode-se propor uma revisão nas estruturas gerenciais do sistema de ensino, sugerindo uma articulação horizontal, mediada pela comunicação, onde as experiências possam receber um tratamento capaz de compreender as particularidades dos locais e circunstâncias onde são geradas.

As variáveis, como extensão territorial, desigualdades regionais, econômicas, sociais, culturais apontavam para problemas de articulação entre diferentes esferas

[18] Os termos entre aspas se referem a obra de Mead (1999).

deste sistema, agora com a pandemia se tornou imprescindível à reflexão para poder-se pensar numa educação inclusiva e de qualidade.

A reconstrução racional neste contexto pode ser mecanismo, capaz de oferecer espaço para visibilidade dos projetos, realidades e ações do antes, durante e depois da pandemia como os desafios anteriormente postos e os movi mentos que registraram avanços (Cotas, Reforço das bases do ensino básico, Enem, por exemplo), além do esboço claro de metas a serem alcançadas. Durante: as estratégias utilizadas para manter-se o mínimo possível de acesso ao ensino no período de isolamento, as experiências dos docentes diante dos aparatos tecnológicos e das novas circunstâncias em que se deu o processo de aprendizagem, as relações destes com os alunos e com as equipes gestoras, os desafios pessoais que atingiram diretamente o desempenho dos seus papéis tanto como docentes, quanto os alunos e gestores; Seguido do processo de retorno onde se diagnosticou o déficit de aprendizagem, as consequências da ausência de interações dos membros da comunidade escolar, a necessidade de repensar e gerar novas formas de socialização e práticas educacionais, entre outras. Um espaço orientado pelas prerrogativas da reconstrução racional oferece a oportunidade de acolher, refletir, potencializar oportunidades entre as diferentes esferas que a pandemia desvelou e/ou provocou.

O momento pós-pandemia oferece a chance de se fazer diferente e de combater o desejo de tantos pelo “novo normal”. O desafio está posto: reabilitar a razão comunicativa no que se discute entre os sujeitos presentes numa comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19, que se iniciou no início de 2020, trouxe con sigo grandes problemas e profundas mudanças globais em termos médico-sani tários, socioeconômicos, culturais e educacionais. O Brasil tem a sua situação agravada na pandemia em função da omissão do governo federal na coordenação das ações do SUS - Sistema Único de Saúde. O país tem 2,7% da população mundial, e teve 13% das mortes por Covid-19.

Neste artigo quer-se destacar uma das mais graves consequências da pandemia de Covid-19 e da emergência global sanitária: a devastação e a crise no sistema escolar, particularmente entre adolescentes no nível médio. É especial

mente importante ver os efeitos desiguais da pandemia entre aqueles que possuíam ou não meios para continuar estudando no contexto do isolamento sanitário.

Têm sido muito salientados os efeitos da pandemia entre as crianças pequenas em seu processo de alfabetização. Educar é mais do que transmitir informações, é também socialização e integração social. Certamente a socialização e a integração social foram extremamente comprometidas com as medidas de isolamento e proteção social. O procedimento de progressão automática das crianças matriculadas nas escolas públicas não é capaz de esconder a precariedade e mesmo nulidade da alfabetização entre alunos que agora estão no segundo ou no terceiro ano do ensino fundamental. É muito provável que deficiências escolares causadas pela pandemia tenham se reproduzido em todas as séries do ensino fundamental e no ensino médio.

No caso específico do ensino médio é possível que todas as especificidades de formação e de qualificação tenham sido comprometidas, tanto direta mente pelas medidas de isolamento, quanto pelas diferentes possibilidades de estudar. Cabe aqui destacar os distintos níveis de acesso e de uso da Internet, bem como da qualidade dos computadores e notebooks, para poder ter ensino remoto. Neste caso, a socialização e a integração social pela escolarização ficam comprometidos. A socialização não é a mesma quando a interação entre professores e alunos se dá pela mediação da Internet. Não se trata apenas da distância física, mas também pela brutal redução das possibilidades de convivência. A in tegração social dos adolescentes escolarizados sofre com a pandemia da Covid-19, e um efeito visível é a queda no número de inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio para acesso à graduação nas universidades públicas.

Há um terceiro aspecto dos déficits causados pela pandemia, particularmente pelas medidas de isolamento social, que são os diferentes aspectos da formação da personalidade e das condições de saúde mental. São muitos os relatos de precarização na formação da personalidade dos adolescentes com problemas na sua escolarização. Além disso, parece haver uma grande pandemia de depressão na população em geral, sem poupar os adolescentes. O que sugerimos é investir e executar pesquisas sobre a formação da personalidade e na saúde mental dos adolescentes. O problema nos parece grave demais para ficar lastreado apenas em opinião ou em estudos clínicos individualizados.

Contudo, a grande questão que apontamos neste trabalho é a necessidade da reconstrução racional da caminhada que foi interrompida abruptamente e que deixou enormes sequelas entre os adolescentes escolarizados durante a pandemia da Covid-19. Certamente é muito mais do que a mera reposição de conte údos ou de uma medicalização de disfunções sociais importantes. É o resgate dos passos firmes na direção da redução das desigualdades, com toda a contribuição que a educação pode dar.

REFERÊNCIAS

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/noticias/saude-da-populacao/coronavirus nas-favelas-e-dificil-falar-sobre-perigo-quando-ha-naturalizacao-do-risco-de vida/46098/.

ALMEIDA, I. *et al.* Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Rev Paul. Pediatr**, 40. 2022.. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZjJsQRsT FNYrs7fJKZSqgsv/?lang=pt&format=pdf

BONA, C.de, RIBEIRO, P. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atua. **D.E.L.T.A**.,. 34(2), 611-634. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/Tj9FgNNhkTLdZHhStPXRCst/?for mat=pdf&lang=pt

BRASIL - Conselho Nacional de Juventude. **Juventude e a pandemia do Coronavirus**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/programas-e-politicas-2

CETIC-BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na escolas brasileiras**: TIC EDUCAÇÃO, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf

CETIC-BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunica ção na escolas brasileiras: TIC EDUCAÇÃO 2019. Disponível em: https://ce tic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf a

CETIC-BR. TIC EDUCAÇÃO 2020 – **Edição COVID-19**. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf

CETIC-BR. Cetic-Br 15 anos. (2020, 24 de novembro) Webinário: **Educação remota e crise sanitária**. Disponível tube.com/watch?v=_xFZ3KaqP-A&t=6905s em: https://www.you Emicida. (2022, 10 de agosto). Chamaê Emicida entrevista Sérgio Vaz. [Áudio podcast] Disponível em: ttps://www.youtube.com/watch?v=CxC D0XZJyPM.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 2011.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro Honneth, 1989.

A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

A. **As enfermidades da sociedade Aproximação a um conceito quase impossível Civitas**, Porto Alegre, 15(4), 575-594, out.-dez. 2015.

INEP. Censo Escolar. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. 2022. Disponível em: https://down load.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/ apresentacao_pesquisa_co vid19_censo_escolar_2021.pdf

INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LIMA, C.R. M. *et al*. Educação, socialização e tecnologia. **Asklepion, Informação em Saúde**, Rio de Janeiro, 2(1), 183-197, abri./sep. 2022.

FERRAZ, R., BARROS, D. M. O gigantesco impacto da pandemia na educação básica. **Veja**. 16 set. 2022. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/o gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica/

REPA, L. Compreensões de reconstrução: sobre a noção de crítica recons trutiva em Habermas e Celikates. **Trans/Form/Ação**, Marília, 40(.3), 9-28, jul./set. 2017.

SIMIM, T. A. **De Honneth a Durkheim: uma interface a partir da concepção de normalidade e patologias sociais**. Disponível em: https://www.acade mia.edu/15270349/De_Honneth_a_Durkheim_Uma_interface_a_par tir_da_concep%C3%A7%C3%A3o_de_normalidade_e_patologias_sociais

SIMÕES, A. A. Acesso à Educação Básica e sua Universalização: missão ainda a ser cumprida. 5 anos de Plano Nacional de Educacão. **Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, 2, 17-62, 2019.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro, Leya Todos pela Educação. 2020.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. 2019. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uplo ads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf

UNDIME. **Relatório da Pesquisa Undime sobre volta às aulas**, 2021. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documen tos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf

UOL. GESTÃO Bolsonaro na educação é a pior da história, diz Priscila Cruz. **UOL**. 11 maio, 2022. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noti

cias/2022/05/11/priscila-cruz-todos-pela-educacao-gestao-bolso
naro.htm?cmpid=copiaecola 924

UNESCO. **Global da Educação Resumo do Relatório de Monitoramento 2020**: inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO UNICEF. 09 nov. 2020. Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de 97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-la tina-e-no-caribe.

Capítulo 7

EDUCAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E TECNOLOGIA: O ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a Pandemia da Covid-19

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Maribel da Rosa Andrade

Barbara Coelho Neves

Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira

Resumo: Neste artigo discute-se o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19 entre o início de 2020 e o início de 2022. A suspensão das aulas presenciais foi uma medida sanitária necessária para controlar e reduzir a difusão dos coronavírus. O eixo da discussão é investigar a relação entre educação e tecnologia na socialização de crianças e adolescentes. O artigo inicia com uma abordagem crítica da função socializadora das escolas. Destaca-se as referências ao trabalho de Nadja Hermann e George Mead. A seguir faz-se uma discussão do lugar das tecnologias na educação, particularmente as tecnologias digitais. Nesta parte do artigo faz-se referência a Paulo Freire. Por fim, discute-se as consequências da pandemia da Covid-19 no ensino de crianças e adolescentes. Entre elas destacam-se déficits de aprendizagem, problemas na socialização e evasão escolar. Cabe destacar que as desigualdades sociais resultam em distinções nas consequências da pandemia. Conclui-se que abordar e enfrentar consequências da pandemia na socialização de crianças e adolescentes deve fazer parte da agenda das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação à distância. Ciência. Tecnologia e Sociedade. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se investigar e discutir processos e resultados do uso de tecnologias digitais na educação a partir da emergência sanitária global

decretada pela Organização Mundial de Saúde no início de 2020. Estamos especialmente interessados em discutir socialização e aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino a distância que se generalizou no Brasil.

Educar é mais que transferir informação e conhecimento, diz o senso comum. A socialização é condição e produto da educação escolar. As escolas têm papel relevante na socialização das crianças e dos adolescentes. É espaço de interação mediada pela linguagem, que não apenas expressam e interpretam, mas também criam vínculos sociais e constroem identidades.

Nessa perspectiva, quer-se investigar os usos das tecnologias digitais no ensino público a partir do início da pandemia. Cabe observar que a disseminação da Covid-19 impôs medidas drásticas de vigilância e controle da doença, entre elas o distanciamento e o isolamento social. Isto resultou na interrupção do ensino presencial e na tentativa de oferecer opções para manter o sistema escolar funcionando. As tecnologias educacionais digitais são importantes ferramentas nesse processo.

Entre as ações para oferecer educação formal durante a pandemia destaca-se o esforço para introduzir ensino remoto nas escolas públicas. É executado um programa emergencial para garantir a continuidade da dinâmica de aulas, avaliações e progressão automática para crianças e adolescentes matriculados.

Contudo, este programa emergencial encontra uma sociedade desigual, com uma maioria pobre e miserável. Esta maioria não tem condições de participar e integrar a estrutura do ensino remoto das escolas públicas. Os resultados são terríveis. Em primeiro lugar, uma evasão de estudantes das escolas em níveis inéditos. Por outro lado, há uma redução dos níveis de aprendizagem que não sabemos a profundidade nem quantos anos serão necessários para ser superada, se é que vai sê-lo.

Queremos saber dos efeitos desta exclusão do sistema escolar na socialização de crianças e adolescentes. A interrupção da escolarização é alarmante e pode ser estimada em milhões de crianças. Sugerimos também que se investigue sobre os efeitos específicos da exclusão das crianças pequenas do sistema pré-escolar. A pandemia da Covid-19 trouxe graves problemas para as famílias, especialmente para as mulheres-mães, permanecerem no mercado de trabalho.

Cabe discutir os meios para verificar e mensurar os efeitos da pandemia na socialização das crianças e adolescentes. Ela existe, mas cabe indagar sobre suas

características, seus processos e seu tamanho. Para onde vão estas crianças excluídas? Haverá retorno ao sistema escolar? Quais os prejuízos nos processos de ensino e de aprendizagem? O que o sistema escolar deve fazer para “no mínimo”, recuperar rapidamente seus níveis de aprendizagem anteriores à pandemia?

Hermann observa sobre o método para responder estas perguntas:

> A hermenêutica reestabelece as condições humanas do discurso, da liberdade social e da linguagem, o que possibilita ao pesquisador estabelecer um lugar flutuante de (re)construção dos sentidos intrínsecos ao que pode ser problematizado e reconstruído no intercâmbio comunicativo. Mas, para isso, “a abertura da experiência do compreender requer a dimensão de negatividade do saber que não se sabe, a docta ignorantia socrática. (Hermann, 2004, p. 730).

Não temos a pretensão de responder a estas importantes perguntas, mas consideramos fundamental que elas sejam feitas. É uma advertência sobre um assunto que deve ser exposto. Neste artigo buscamos argumentar sobre a relevância e a pertinência destas indagações.

A pandemia da Covid-19 causou centenas de milhares de mortes, e também criou problemas que vão demorar para serem solucionados. Entre eles está a crise na escolarização das crianças, e as consequências na sua socialização. Queremos modestamente mostrar que o problema existe, e assim, contribuir também com a construção das soluções.

A FUNÇÃO SOCIALIZADORA DA ESCOLA

A educação é um processo formativo sistemático das sociedades sobre seus novos membros, que implica em processos de humanização, de socialização e de individuação. A discussão sobre o lugar e o papel do sistema escolar nas sociedades atuais construiu certo consenso sobre as escolas serem mais que espaços para a transferência de informação e de conhecimento. As escolas têm principalmente a função de socialização e possibilitadora da integração social. Tal argumentação versa acerca da correlação necessária entre educação, formação, socialização e individuação.

Neste sentido, o processo de socialização, relacionado ao educar “[...] denota o ingresso do sujeito em determinada sociedade, com suas estruturas, seus

costumes, suas regras, suas formas de vida, suas culturas e seus modos de organização.” (Casagrande; Hermann, 2020).

Para que isso ocorra, há um conjunto de competências sociais, habilidades, valores e conhecimentos que necessitam ser aprendidos, internalizados e desenvolvidos pelos novos membros de uma comunidade. As interações mediadas pela linguagem são fundamentais para a construção de vínculos sociais. A mediação tecnológica permite ir além da distância física. As investigações sobre estas dinâmicas estão presentes na agenda dos que estudam a Educação. O que se observa durante a pandemia da Covid-19 é o uso intensivo de tecnologias digitais de informação e comunicação, proporcionada pela Internet. Entre as medidas sanitárias necessárias estão o distanciamento e o isolamento social, tais fatores obrigaram a suspensão das aulas presenciais e a sua substituição por diferentes modos de ensino. É neste cenário que o uso das tecnologias ganha destaque, colocando em questão, inclusive, a continuidade da função socializadora da escola.

A pandemia trouxe a necessidade de repaginação dos planos diários, assim como a transformação nas metodologias de ensino. No início foi muito difícil para os professores, pois, se estava diante de cenário totalmente desconhecido e, naquele momento, os recursos digitais eram a única alternativa possível diante do clima pandêmico que o mundo estava vivendo. Passado o susto inicial, tornou-se útil o uso crescente da tecnologia para o desenvolvimento de iniciativas de apropriação dos novos conceitos.

As propostas de ensino remoto ganham força, mas elas se operam de modo diferente nas instituições privadas e nas escolas e universidades públicas. Estudantes e profissionais da educação se depararam com a realidade da exclusão digital: a emergência de solução para a continuidade da educação por meio do ensino remoto esbarra na falta de acesso a dispositivos tecnológicos, assim como de conexões pela Internet.

Estratégias são pensadas para amenizar o impacto da desigualdade na vida dos estudantes e professores, mas não são suficientes para evitar sequelas profundas deixadas pela pandemia no âmbito educacional, afetando especialmente, estudantes de baixa renda, ou, menos favorecidos. Esse fator contribuiu para o aumento da desigualdade social no Brasil.

Os espaços escolares precisaram ser repensados e, a pandemia impacta também no papel da escola enquanto lugar de interação e desenvolvimento. O

filósofo e sociólogo norte- americano George Mead (1999) afirma que a escola é espaço de construção do self do sujeito e nessa perspectiva, a escola é um lugar importantíssimo de socialização de crianças e jovens na sociedade em que estão inseridos. O desenvolvimento da distinção de perspectivas sociais se mostra por meio da relação entre o "eu" e o "mim", em que os sujeitos controlam seus atos a partir das normas sociais e da dimensão cultural vivida com o "outro". É nesse sentido que os novos métodos utilizados pela educação no contexto pandêmico, deixam uma lacuna a ser preenchida, na construção da identidade do sujeito. Sant'Ana observa que (2005)

“Mead se preocupa com a articulação entre o vivido e o ético na formação do sujeito. Para o autor é por meio de experiências grupais de solidariedade que os sujeitos podem aprender a sua importância para o convívio social” (Sant'Ana, 2005).

Cabe à Educação e aos educadores, uma abordagem reflexiva voltada para o cotidiano da prática escolar, talvez na perspectiva de um contexto pós-pandemico, que desvele e propulsione as ações de seus participantes, lido e decifrado através da interação social, buscando o preenchimento dos espaços deixados.

Por isso, não é suficiente a entrega de conteúdos aos estudantes sem acesso à internet e a dispositivos compatíveis com plataformas virtuais de ensino, como se tal ação bastasse para aquisição do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. O papel social da escola é o de proporcionar o debate, a discussão entre pluralidades de ideias e realidades divergentes, assim como é lugar de construção de identidade na socialização.

Com a pandemia, abriu-se cenário muito propício para o ensino na modalidade a distância. Porém, se por um lado esta é uma modalidade de educação que se instala definitivamente no Brasil, por outro, o sistema educacional brasileiro deve fornecer condições para que seja algo acessível a todos os estudantes do país e que a escola, mesmo em ambiente virtual de educação, possibilite aos estudantes a interação e a sociabilidade.

Nesse horizonte, preocupa o risco de se transformar em “novo normal” o ensino precário adotado de forma emergencial na pandemia, em prol do discurso de modernização da Educação, que se vincula a baixos investimentos, sem considerar o processo de interação social e de construção da identidade do sujeito proporcionados nos espaços escolares.

A socialização pode ser entendida como o processo através do qual o sujeito assimila e aprende as regras básicas do modo de vida de uma sociedade. Neste processo de socialização com o outro, mediante a interiorização da cultura de determinada organização social, o sujeito nasce e cresce, e constrói seu self.

A autonomia do sujeito não tem valor apenas para a pessoa singular, mas para a humanidade como um todo, pois; a história tende à perfectibilidade do homem como ser social. Daí que a educação não se define apenas subjetivamente, mas mediada na relação com o mundo social e cultural; e a reconciliação entre indivíduo e sociedade, ou a harmonia, é o telos das experiências contraditórias, a unidade conciliadora das diferenças, como propôs o idealismo hegeliano (Casagrande; Hermann, 2020).

Nesse horizonte, ao longo da vida, o sujeito conhecerá diferentes organizações sociais, cada qual com seus conteúdos e formas de socialização. George Mead denomina de “outro generalizado” a instituição ou grupo social com regras, ou normas e classifica a escola como tal. Cada organização possui sua cultura, suas normas de convivência e interação, cada qual a seu modo.

É na escola enquanto “outro generalizado” que se constrói a identidade de ser e de pertencer ao mundo, a partir de uma cultura. É nela que se adquirem os modos de aprendizagem, através da absorção dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade, e da inserção, através da interação com o “outro” e com o mundo dos “objetos” (MEAD, 1999). Desse modo, o que se espera do mundo após a fase da pandemia iniciada é que tais valores prevaleçam.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO PÚBLICO

Discutir o uso de tecnologias digitais implica pensar em quais resultados são idealizados para esta aplicação, pois o uso dessas ferramentas visa desenvolvimento e melhoria no campo educacional pedagógico. A sociedade carece de novas e boas ideias e práticas pedagógicas que incluam tecnologias digitais. Um grande aliado nesta mudança do fazer educacional são os computadores e os celulares conectados pela Internet, que proporcionam a interação entre os atores desse processo, ou seja, professores e alunos, e deles com o mundo globalizado. Essa relação resulta em benefícios sociais e educacionais: engajamento maior, desenvolvimento da criatividade e capacidade de pesquisa, e outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que a Educação é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. É um processo de aprendizagem necessário na construção da identidade do sujeito, pois, na interação com o outro, se constrói o que Mead (2013) denomina de self, considerando a escola como “outro generalizado”. Em outras palavras, a escola é espaço de comunicação e interação. Com a pandemia da Covid-19, “crianças pequenas” (4 a 5 anos) ficaram afastadas da interação e do convívio social no âmbito escolar. Pode-se diagnosticar que tal afastamento gera uma lacuna na construção da identidade dessas crianças, que, em 2022, retornam ao espaço de convivência escolar com seus 6 anos de idade, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental.

No sistema escolar é a educação infantil a mais impactada, visto que (obrigatória a partir dos 4 anos) é a base, o alicerce na construção do sujeito. Paulo Freire observa que Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução interação, através do desnivelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (Freire,1996, p. 59).

O cenário educacional está em constante ebulição e é relevante observar a inclusão da tecnologia nas aulas. O seu uso está fundamentado pela BNCC que diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

As políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias no ambiente escolar também são marcadas por questões históricas e perpassam desde a tentativa de incorporação de artefatos tecnológicos, como TVs e rádios, pelos laboratórios de informática e, mais atualmente, pela aquisição das tecnologias móveis (Damasceno; Neves, 2021).

No Brasil o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) teve início na década de 1970, sendo promoção e influência de experiências externas, ou seja, de outros países. Os países da América Latina e Caribe (ALC) começaram a investir oficialmente em infraestrutura digital em ambientes escolares a partir dos

anos 1980. Ao mesmo tempo, desde então, estudos da CEPAL e da UNESCO (2021), indicam aumento da desigualdade social e da pobreza.

O pensador brasileiro Paulo Freire questiona a neutralidade das tecnologias educacionais, quando se perguntava: a favor de quê e quem e contra quê e quem estão as tecnologias? (Freire, 1996, p. 147).

Estas indagações requerem reflexão no cenário educacional, quando se busca uma educação democrática em que os conhecimentos, as tecnologias e as metodologias são repensados, problematizados e reconstruídos. Na perspectiva de Freire (1996), é preciso compreender o sentido das tecnologias na educação. A pandemia da Covid-19 deu à tecnologia o sentido de continuidade e de possibilidade de comunicação. A tecnologia propiciou, em tempos pandêmicos e de incertezas, a continuidade do sistema escolar.

As tecnologias devem ser questionadas para saber a serviço do quê e para quem estão sendo utilizadas. São as tecnologias educacionais uma ferramenta neutra? Não questionar aumenta o risco de se cair no tecnicismo educacional, ampliando o abismo das desigualdades sociais? A educação não se resume à técnica, mas, por outro lado, sabe-se que educação se faz com uso da técnica.

Na atualidade, é muito visível a imbricação entre a desigualdade social e a exclusão digital, sendo a conexão o elemento chave num mundo cada vez mais globalizado. Contudo, vale destacar que compreendemos a inclusão digital como uma categoria de análise, sendo esta “para si” um objeto político (Neves; Cunha, 2017).

Quando o assunto se direciona para atividade laboral e acadêmica-científica por meio das tecnologias digitais, a variável mais relevante é a conexão. O tipo de conexão é um fator preponderante para o uso das tecnologias na educação, uma vez que atividades síncronas, por exemplo, requerem mais banda. Nesse contexto, os estudos que mapeiam a exclusão digital (CETIC.br, 2021; Damasceno; Neves, 2021) permitem ilustrar o cenário de desigualdade no acesso às tecnologias no Brasil e seus reflexos no ensino da rede pública, que estão desprovidos de uma boa conexão de Internet.

Como é possível perceber na Figura 1, o acesso desigual à Internet, por Região, dos domicílios brasileiros, reflete nas escolas. Este aspecto ficou ainda mais intenso durante a pandemia da Covid-19, quando “[...] nas escolas urbanas de Ensino Fundamental e Médio, 83% dos alunos são usuários da Internet. Nas regiões

Norte (73%) e Nordeste (78%), a porcentagem de alunos com acesso é menor." (NIC.BR, 2020).

AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO PÚBLICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A pandemia da Covid-19, a partir do início de 2020, trouxe grandes desafios sociais, econômicos e sanitários em nível global. A pandemia afetou muitas áreas da vida em sociedade, e não apenas os sistemas de saúde. A Educação está entre as áreas afetadas profundamente pela doença e pelas ações de controle.

Contudo, deve-se observar que esta afecção não é homogênea, do mesmo modo que a sociedade não é homogênea. As desigualdades de classe, gênero e raça se reproduzem no acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, sendo estas ferramentas fundamentais para crianças e adolescentes se integrarem ao sistema de ensino durante a pandemia.

Parece ser uma dedução lógica que os ricos e a classe média alta foram menos afetados do que os trabalhadores e os pobres precarizados. Os primeiros têm meios eficazes para continuar com o ensino a distância, que vão de uma residência com espaço para estudos ao acesso à Internet por computadores e telefones celulares. Evidencia-se que a existência de mais números de celulares do que habitantes no Brasil não significa universalização do acesso à Internet, tampouco conhecimento para que o uso dessas ferramentas como suporte educacional. Faz-se importante a observação de que a capacidade de oferecer ensino a distância é desigual no sistema público e no sistema privado.

Desigualdades sociais e digitais inviabilizam a garantia do direito à educação no Brasil nestes dois últimos anos, na sombra da pandemia. A estrutura pública para oferecer ensino à distância em todas as escolas é insuficiente e precária em relação à demanda. Além disso, grande número de professores, das escolas públicas, não tiveram qualificação e treinamento para estas atividades. Estudantes sem acesso à internet, por conta de dificuldades financeiras, famílias sem condições de auxiliar os filhos nas atividades, por analfabetismo digital. Enfim, são inúmeros os fatores que contribuem nesse momento adverso, para desestruturar a Educação, tornando-a ainda mais frágil e desigual.

Criou-se uma conjunção de fatores adversos que afetou o ensino público na modalidade remota após o início da pandemia da Covid-19. Estas adversidades específicas se somam a outras dificuldades estruturais do ensino público em todo o país, construindo um distanciamento significativo entre o público e o privado.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2021, divulgou os resultados da pesquisa “Resposta Educacional da Pandemia de Covid-19 no Brasil”. Os dados apresentados são fundamentais para se compreender os impactos da pandemia no sistema educacional brasileiro, assim como, as respostas educacionais decorrentes da pandemia da Covid-19.

Como vimos, pode-se dizer que foram inúmeros os esforços dos órgãos federais, estaduais e municipais para que planos de ações emergenciais fossem adotados de modo que o processo educacional brasileiro tivesse continuidade e que as tecnologias fossem revolucionárias.

No ano de 2020, o percentual de escolas que suspenderam as atividades presenciais foi 99.3%, as quais adotaram estratégias não presenciais de ensino. Desse modo, a comunicação entre professores e estudantes passa a ter como meio mais eficaz o uso da internet (e-mail, telefone, aplicativos de mensagens, redes sociais, etc). De acordo com os dados da pesquisa do INEP, houve a “disponibilização de equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones aos estudantes; e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio” (INEP, 2021). No entanto, as lacunas encontradas na educação brasileira são visíveis e o quadro apresentado pelo INEP não reflete a realidade da rede escolar brasileira.

É fato que crianças e adolescentes, especialmente estudantes da rede pública de educação, especialmente àqueles com baixo poder aquisitivo, sofreram maior impacto da pandemia no processo de ensino e de aprendizagem. A falta de estrutura na rede pública de ensino para enfrentar e amenizar os efeitos da pandemia na sua comunidade, assim como o despreparo para uso das tecnologias educacionais digitais por parte dos profissionais e gestores da Educação, contribuíram em larga escala para esta defasagem.

No Brasil, segundo pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br), durante a crise sanitária na pandemia da COVID-19, a adoção necessária de tecnologias para atividades laborais e escolares apresentou grandes disparidades entre os diferentes perfis escolares, com proporções relativamente

mais baixas nas regiões do país com índices mais altos de domicílios e de escolas sem conexão à Internet. (CETIC.br, 2022).

Segundo Lunardi, et al (2021), o que tem sido denominado de educação remota refere- se à distância espacial e o que estava sendo feito é um ensino remoto de emergência, que deve ser considerado uma solução temporária para um problema imediato.

Uma pesquisa (Lunardi, *et al*, 2021), realizada também em 152 pais, com pessoas com idade entre 20 e 60 anos apresentou os seguintes dados referente ao cenário de pandemia vivido no Brasil até o ano de 2021:

- 68,42% trabalhando em Home Office contra 31,58% que disseram não trabalhar;
- Neste cenário em casa com os filhos, estes pais sinalizaram que 9,21% não têm suporte pedagógico; 69,08% têm suporte pedagógico e 21,71% têm suporte pedagógico insuficiente. Quanto à plataforma oferecida para realizar estes estudos em casa pelas instituições de ensino, tem-se: 73,68% com recursos digitais; 17,76% apenas com material impresso: apostilas e livros; 0,66% não têm nenhum recurso digital oferecido e apenas 7,89% têm os recursos digitais e materiais impressos para que seus filhos possam estudar em casa;
- São identificados diversos problemas relacionados à educação, desde a falta de estrutura das famílias, em especial das mais pobres, até o descontrole emocional das pessoas relacionado ao isolamento e mais intensa convivência familiar.

O saldo da intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, durante a pandemia da COVID-19, demonstra que se está distante da equidade proclamada pelos mais otimistas. Segundo Pinto e Leite (2020), as tecnologias digitais nos casos de sucesso acadêmico estão relacionadas ao suporte à autonomia do estudante na gestão e flexibilidade do tempo direcionado para as atividades de estudo.

Outro fato que deve ser mencionado é que o uso de tecnologias não oficiais, que mostraram a capacidade de estudantes selecionarem por iniciativa própria ferramentas que lhes permitem criar e gerir espaços virtuais de cooperação na partilha de materiais de estudo e de comunicação. Este processo seria formidável se fosse acessível a todos os estudantes brasileiros, mas não é a realidade de famílias periféricas, carentes de recursos materiais e desprovidas do conhecimento tecnológico.

A partir deste diagnóstico fica a pergunta: o que fazer para suprir tamanha defasagem educacional no sistema brasileiro? Como superar a crise gerada dentro de outra crise? O fato é que 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos, não têm acesso à internet em casa. 58% dos jovens no Brasil acessam a internet através de dispositivo móvel (exclusivamente pelo celular), o que dificulta a execução das atividades da educação remota ou a distância (CETIC.br, 2021).

Guedes observa que “[...] pensar o projeto de educação pública que se quer é pensar no tipo de sociedade que desejamos construir e essa sociedade que queremos é aquela constituída por pessoas livres, autônomas, portadoras de direitos. E para que sejam tudo isso, é preciso estarem vivas.” (Guedes, 2020).

Neste sentido, são necessárias políticas públicas de inclusão das classes trabalhadoras e dos pobres. Além disso, é preciso que seus direitos sejam respeitados por parte dos governantes e da sociedade em geral.

Paulo Freire (1996), afirma que “é necessário um apoderamento cultural das tecnologias, no sentido de assumir a (co)autoria como sujeito do conhecimento, tomando a tecnologia a serviço da (re)construção de um mundo mais igualitário” (Freire, 1996, p. 5152). Todavia, essa apropriação das tecnologias apenas se faz possível e equitativa quando todos membros da sociedade são capazes de usufruir e dominar delas. Cabe destacar o importante papel da educação e de políticas públicas neste processo.

No atual cenário de decrescimento da pandemia, com o retorno às atividades presenciais, é necessário desenvolver estratégias para amenizar os problemas de aprendizagem emergentes. A base da educação infantil requer explorar meios divertidos para o desenvolvimento da aprendizagem, com prazer, através de brincadeiras (ensinar brincando), aproximando a criança da realidade lúdica. Desse modo contribui, estimula e incentiva os processos cognitivos às novas aquisições de conhecimentos, partindo do que a criança sabe em direção ao novo.

Trata-se de um processo que, com a situação do sistema educacional no pós-pandemia, deve fazer parte da metodologia de educação do ensino fundamental, com o propósito de amenizar as lacunas provocadas na vida escolar dessas crianças. Freire diz que “aprender a ler e escrever, ser alfabetizado antes de qualquer coisa, é aprender a ler o mundo, compreender seu contexto sem

manipulações, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (Freire,1989).

Os educadores neste quadro pós pandemia encontrarão estudantes desinteressados, o que interfere nos processos de ensino e de aprendizagem. Este fato proporciona inúmeras questões e reflexões aos profissionais da educação, tais como: Como agir diante das complexas situações apresentadas pelos estudantes? Como lidar com o atraso na aprendizagem escolar? Como motivar o interesse das crianças difíceis? Como manter o respeito da comunidade escolar, se não consegue alfabetizar tais alunos? Como ajudar os estudantes com desvantagens sociais?

São questões que desencadeiam preocupações, incertezas e angústias na sociedade, e particularmente nos educadores em função das suas responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia global da Covid-19 tem sido uma importante mestra para as sociedades atuais. A disseminação do vírus e as medidas para vigilância e controle, a doença com suas as demandas emergenciais em todos os níveis no sistema de saúde, as mortes e os danos sociais estão nos ensinando muito porque colocam em xeque a organização social e econômica contemporânea.

Duas ideias ganharam força e legitimidade após o início da pandemia. Em primeiro lugar, as demandas comunitárias por solidariedade. Não há distanciamento social, isolamento e uso de máscaras sem reconhecimento individual da necessidade social. Em segundo lugar, evidenciou-se ser relevante e imprescindível a existência de políticas públicas eficazes. No fim das contas, quem acolheu e cuidou dos brasileiros foi o SUS - Sistema Único de Saúde.

O foco neste artigo é a discussão sobre o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19. Não temos condições de demarcar com precisão a duração e as características da crise educacional. A discussão foi feita especialmente em função de três conceitos bem estabelecidos: educação, socialização e tecnologia.

O nosso maior interesse foi investigar as consequências da pandemia da Covid19 na socialização das crianças e adolescentes. Em termos bem específicos,

quisemos discutir os efeitos do uso intensivo das tecnologias digitais de ensino remoto.

Não se deve negligenciar a gravidade do aumento do abismo social no acesso e uso das tecnologias digitais, em função das desigualdades de classes sociais. Os pobres e os miseráveis isolados em suas casas com todas as precariedades ficaram mais distantes das escolas em função de não terem estrutura e tecnologias, que funcionaram como condição de acesso ao sistema escolar. Além disso, mesmo entre aqueles que tinham acesso às tecnologias existem aqueles para quem as condições de uso são extremamente adversas. O que se quer é destacar a importância de reconhecer estes acontecimentos, a partir da pandemia da Covid-19, para que a sociedade possa problematizá-los e, assim, buscar soluções. No caso, as denominadas "retomada da normalidade" e "novo normal" não podem ser reduzidas à reabertura das escolas públicas para aulas, com progressão automática dos estudantes. Não se trata apenas de problema de redução dos conteúdos escolares.

A pergunta que se quer destacar é: Quais as consequências na socialização de crianças e adolescentes após dois anos (ou mais) de ter as escolas fechadas para acesso presencial? Este é um artigo que problematiza, e convida a sociedade a pensar. Ignorar a existência destas consequências pode ser tão grave quanto a própria pandemia.

REFERÊNCIAS

CETIC.br. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil. 4. ed. São Paulo: CETIC.br, 2022. (Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho). Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

CETIC.br. **TIC Kids Online Brasil- 2019**: Crianças e adolescentes. São Paulo:

CETIC.br, 2019. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/. Acesso em: 10 maio 2022.

CETIC.br**. 2021 annual report Cetic.br**. São Paulo: CETIC.br, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/9/20220510160059/Annual_Report_Cetic2021.pdf. Acesso em: 10 maio de 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2020**. São Paulo: CGI.br, 2020.

DAMASCENO, H. L. C.; NEVES, B. C. Tecnologias móveis na educação: um projeto com tablets na escola pública. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 267–281, 2021. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.267-281

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HERMANN, N. Platão e Gadamer. **Veritas**, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 727-733, dez. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**: divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Brasília: INEP, 2021.Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo- escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao. Acesso em: 10 maio 2022.

LEITE, C. M.; PINTO, I. C. de M.; FAGUNDES, T. de L. Q. **Educação permanente em saúde**: reprodução ou contra- hegemonia? Trabalho, Educação e Saúde [online], Rio de Janeiro, v. 18, suppl 1, e0025082, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746- sol00250. Acesso em: 31 maio 2022.

LIMA, C. R. M. de *et al.* Emergência de saúde pública global por pandemia de Covid-19: desinformação, assimetria de informações e validação discursiva. **Folha de Rosto, Juazeiro do Norte**, v. 6, n. 2, p. 5-21, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/490. Acesso em: 20 maiio 22.

LIMA, C. R. M. de. **Pandemia**. Rio de Janeiro: Salute, 2022. (Habermas, discurso e organizações, v. 6.). Disponível em: https://www.fucap.edu.br/dashboard/livros_online/8d0fcc86f38af51aec713bc698a69743.pdf. Acesso em 20 maio 2022.

LUNARDI, N. M. S. S. *et al*, 2021. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2022.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires. Editora: Paidós, 1999.

MEAD, G. H. The social self. **Journal of Philosophy**, Psychology and Scientific Methods, v. 10, p. 374-380, 1913.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular**. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Brasília: BNCC, 2017.

NEVES, B. C.; AGUIAR, N. C. Políticas públicas de informação e Bibliotecas Escolares: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v. 7, n. 3, p. 73-86, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/33296. Acesso em: 31 maio 2022.

NIC.br. **Panorama do uso de Internet e tecnologias pela comunidade escolar brasileira**. São Paulo: CGI.br, 2020. Disponível em: https://www.nic.br/noticia/na-midia/panorama-do- uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira/. Acesso em: 10 maio 2022.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Education**: From disruption to recovery. UNESCO, [2021]. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: maio 2022.

SANT'ANA, E. B, Psicologia Social na Escola: as contribuições de George Mead. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 67-74, abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/jmm8KXksqrHYwx8GNT66n7z/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2022.

STEVANIM, L. F. Educação não é só entrega de conteúdo: o ensino remoto e as condições para o retorno às aulas, na visão da professora Luísa Guedes. Entrevistado: Luísa Guedes. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, 17 jul. 2020. Disponível em: https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/educacao-nao-e-so-entrega-de- conteudos. Acesso em: 31 maio 2022.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf Acesso em: 31 maio 2022.

Capítulo 8

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima
Ana Gabriela Clipes Ferreira
Flávia da Silva Carvalho
Sâmya Massari

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar na literatura a produção científica sobre a inteligência artificial e discutir o seu uso com o olhar habermasiano através da teoria do agir comunicativo. Ilustra exemplos de aplicação da IA em obras de ficção. Discute as questões das tecnologias digitais e as limitações binárias da inteligência artificial. Como método, adota duas etapas distintas: abordagem teórica através da Teoria do Agir Comunicativo; e a introdução do resultado de pesquisas através do método de revisão sistemática, a fim de reunir literatura relevante disponível em bases de dados. A base de dados selecionada foi a Scopus, base internacional multidisciplinar. Os termos utilizados na estratégia de busca, na busca avançada e sem corte temporal, foram: inteligência artificial, Habermas e teoria do agir comunicativo. A pesquisa resultou em sete registros. A discussão envolve a análise desses documentos, embasados na literatura científica, em especial a teoria do agir comunicativo. Conclui que, embora as teorias de Habermas não sejam diretamente relacionadas com a inteligência artificial, as ideias se conectam ao proporcionar reflexões como a ética do discurso e a relação da sociedade com a tecnologia.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Teoria do Agir Comunicativo. Jürgen Habermas.

INTRODUÇÃO

O uso da Inteligência Artificial (IA) em atividades sociais cotidianas, aplicada em análises ou trabalhos especializados faz parte do imaginário da humanidade há décadas. A substituição do trabalho humano manual ou intelectual é um assunto recorrente e que traz discussões sobre os benefícios e os riscos dentro e fora do mundo acadêmico. Nesta pesquisa, pretendemos apresentar parte dessa discussão, à luz do filósofo alemão contemporâneo Jürgen Habermas.

Obras de ficção, como livros e filmes, abordam a temática em diferentes aspectos, desde a humanização das máquinas, como nos títulos "A.I. - Inteligência Artificial", de 2001, inspirado em um conto de Brian Wilson Aldiss, *Supertoys Last All Summer Long* (1969), e “Eu, Robô”, de 2004, e que tem como base a coleção de contos do escritor Isaac Asimov até às questões morais que ocorrem sobre o comportamento da máquina HAL-9000 (*Heuristically programmed ALgorithmic computer*, ou, em tradução livre, Computador Algorítmico Heuristicamente Programado), em "2001: Uma Odisséia no Espaço", filme e romance de 1968, feitos ao mesmo tempo. Na franquia de filmes “Alien” (1979, 1986, 1992, 1997, 2012 e 2017) há a presença de robôs humanóides que tomam decisões arbitrárias e priorizam a missão em detrimento da vida da tripulação, tal como HAL-9000. Em alguns casos, desenvolvem consciência e objetivos próprios.

Algumas utilizações de máquinas e a implementação de determinadas tecnologias, envolvendo IA ou não, são vistas como uma verdadeira utopia, assim como previsões de computadores pessoais que cabem na palma da mão ou chamadas em vídeo fazendo parte do dia a dia das pessoas. Todavia, diversas delas se concretizam e até mesmo extrapolam as previsões. O futuro das ficções é o "aqui e agora" conforme Gigliotti (2014) ao analisar algumas obras cinematográficas. O uso da inteligência artificial na Administração Pública é uma das aplicações atuais, da década de 2020, das tecnologias e têm sido aplicados na triagem e análise inicial de documentos.

O déficit de 10 mil funcionários em 2022 no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) fez a sua direção recorrer à aplicação da Inteligência Artificial na análise de pedidos de concessão de benefícios. É a alternativa para atender uma fila para perícias de cerca de 1,8 milhão de segurados (Melo, 2022). O Instituto acredita que, assim, é possível dar andamento mais rápido aos processos. Contudo, os robôs indeferem mais de 300 mil benefícios, sendo a maioria assistenciais (Gercina, 2022).

Observa-se que a interação humana é indispensável para a adequada análise dos documentos necessários à concessão de benefícios previdenciários. O modelo de Inteligência Artificial (IA) usado pelo instituto não é capaz de identificar que um pedido irregular pode ser suprido pela simples apresentação de um documento faltante e não que o segurado não tem direito à percepção do benefício.

O uso da Inteligência Artificial na Administração Pública traz algumas questões de interesse quanto à moralidade e eticidade no uso dessa tecnologia nas

práticas de governo. No exemplo do INSS, a ausência de trabalho e supervisor humano opera em uma escala de erro que produz a negação de um direito fundamental à assistência social de milhares de beneficiários.

Cabe dizer que permitir a tomada de decisão automática não garante efetividade, pois se a inteligência artificial é capaz de tomar milhões de decisões a cada segundo - o que nenhum ser humano é capaz de supervisionar -, e se houver apenas uma pequena margem de erro, por exemplo, cerca de 1%, 1% de um milhão é 10 mil, o que resulta em 10 mil erros por segundo. Diego Cherulli, vice-presidente do Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário, afirma que em 2022 o robô "[...] acaba indeferindo tudo porque os cadastros normalmente têm erros. Esse trabalho precisa ser feito por um servidor, um ser humano. A máquina não está preparada para isso" (Lüder, 2022).

Este trabalho pretende verificar na literatura, através do resultado da busca em base de dados multidisciplinar, a produção científica sobre a Inteligência Artificial com abordagem da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas (2012). Essa teoria explora características humanas: atos de fala, interação mediada pela linguagem, socialização e intersubjetivação. A partir dos resultados obtidos na busca quer-se discutir o uso da inteligência artificial sob a perspectiva habermasiana na TAC.

QUESTÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INTELIGÊNCIA: AS LIMITAÇÕES BINÁRIAS

Inteligência Artificial (IA) refere-se à capacidade de um sistema ou máquina de imitar ou simular a inteligência humana. É um campo multidisciplinar da ciência da computação que se concentra no desenvolvimento de algoritmos e técnicas que permitem que os sistemas aprendam, raciocinem, tomem decisões e ajam de forma autônoma.

A IA é baseada na ideia de construir computadores e sistemas capazes de executar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como reconhecimento de fala, visão computacional, processamento de linguagem natural, tomada de decisões, resolução de problemas e aprendizado. Para utilizar um corpo de conhecimento em uma máquina, é necessário definir uma maneira de representá-lo. A IA:

> [...] tornou-se um termo genérico para aplicações que executam tarefas complexas que antes exigiam interação humana, como se comunicar com clientes online ou jogar xadrez. O termo é frequentemente usado de forma intercambiável com seus subcampos, que incluem *machinelearning* (ML) e *deeplearning*. No entanto, existem diferenças. Por exemplo, o *machinelearning* é centrado na criação de sistemas que aprendam e melhorem seu desempenho com base nos dados que eles consomem. É importante notar que, embora todo *machinelearning* seja IA, nem toda IA é *machinelearning* (ORACLE, 2021).

Dentro de qualquer programa de computador, está embutido o conhecimento relacionado a um problema específico que precisa ser resolvido. Esse conhecimento se manifesta nos algoritmos que o programa utiliza e nas regras de decisão que determinam qual algoritmo aplicar em circunstâncias particulares. Quando um programa é carregado em um computador, podemos dizer que o computador "adquire" esse conhecimento, embora na maioria dos programas, essas informações não sejam representadas explicitamente e, portanto, não possam ser facilmente atualizadas ou manipuladas.

Uma das características fundamentais dos programas de Inteligência Artificial (IA) é sua estrutura que separa claramente o código executável dos dados ou conhecimento do sistema. Assim, na IA, o termo "conhecimento" refere-se à informação necessária para que um programa de computador seja capaz de agir de maneira inteligente.

A lógica procedimental é uma abordagem da inteligência artificial (IA) que utiliza a lógica simbólica e algoritmos para representar e manipular o conhecimento. Essa abordagem é baseada em regras formais e procedimentos explícitos para realizar inferências lógicas e resolver problemas. Na lógica procedimental, o conhecimento é representado por meio de símbolos e regras de inferência. Os símbolos podem representar objetos, relações, propriedades, ações ou qualquer outra informação relevante para o problema em questão. As regras de inferência definem como esses símbolos podem ser combinados e manipulados para chegar a conclusões. Esse mecanismo permite que o sistema de IA resolva problemas, faça deduções e tome decisões com base na lógica formal.

A abordagem baseada em regras e procedimentos é muito útil em domínios nos quais o conhecimento é bem definido e estruturado. No entanto, a lógica procedimental pode encontrar dificuldades quando lida com problemas mais complexos ou situações de incerteza, nos quais o conhecimento é incompleto, vago ou sujeito a exceções.

O funcionamento das Inteligências Artificiais é baseado em algoritmos complexos de aprendizado de máquina. Esses algoritmos podem ser:

a) Como redes neurais convolucionais (CNNs): algoritmo de Aprendizado Profundo que pode captar uma imagem de entrada, atribuir importância (pesos e vieses que podem ser aprendidos) a vários aspectos/objetos da imagem e ser capaz de diferenciar um do outro. O pré-processamento exigido em uma ConvNet é muito menor em comparação com outros algoritmos de classificação. Enquanto nos métodos primitivos os filtros são feitos à mão, com treinamento suficiente, as ConvNets têm a capacidade de aprender esses filtros/características. A arquitetura de uma ConvNet é análoga àquela do padrão de conectividade de neurônios no cérebro humano e foi inspirada na organização do córtex visual. Os neurônios individuais respondem a estímulos apenas em uma região restrita do campo visual conhecida como Campo Receptivo. Uma coleção desses campos se sobrepõe para cobrir toda a área visual (Deep Learning Book, [2024a]). **Introdução às Redes Neurais Convolucionais** [2024a]).
b) Redes adversárias generativas (GANs): arquiteturas de redes neurais profundas compostas por duas redes colocadas uma contra a outra (daí o nome“adversárias” (Deep Learning Book, [2024b]).

Esses algoritmos são alimentados com grandes volumes de dados e treinados para reconhecer padrões e características presentes nesses conjuntos de dados. Uma vez treinadas, as IAs generativas podem gerar novas amostras que se assemelham aos dados originais.

A fim de prover uma compreensão elementar sobre o processo de aprendizado de máquina, a criação de modelos de algoritmos que analisam e interpretam dados, fundamenta-se em três abordagens distintas: Método de Aprendizado Supervisionado - dados de entrada e saída são manualmente inseridos para treinar uma rede neural artificial, permitindo que a máquina reconheça padrões e aprenda a chegar a determinadas saídas; Método de Aprendizado Não Supervisionado - processa dados acumulados, agrupando amostras com base em características sem conhecimento prévio das classificações; Método de Aprendizado

por Reforço - envolve a repetição de tentativas e erros para alcançar objetivos, com a rede "aprendendo" com recompensas e penalidades.

Redes neurais artificiais (ANNs) (IBM, [2024]), também conhecidas como redes neurais simuladas (SNNs), são essenciais no aprendizado de máquina, inspiradas no funcionamento do cérebro humano. Compostas por camadas de nós interconectados, incluindo entrada, ocultas e saída, essas redes dependem de dados de treinamento para aprimorar sua precisão. À medida que são ajustadas para aumentar a precisão, tornam-se ferramentas poderosas em ciência da computação, facilitando tarefas como reconhecimento de fala e identificação de imagens.

O aprendizado profundo ocorre na construção de modelos de redes neurais com múltiplas entradas e camadas intermediárias. Esses modelos passam por fases supervisionadas ou não, chamadas *feedforward* e *backpropagation*, buscando ajustes precisos nos parâmetros para identificação e reconhecimento de padrões específicos. Após a criação do modelo, o código é alimentado com um banco de dados, e o processo passa por ajustes manuais e testes para otimização dos parâmetros. Em resumo, o processo de ensinar um computador a reconhecer padrões, como gatos em fotos, envolve a criação de uma rede neural, o treinamento com dados e ajustes finos para garantir o reconhecimento preciso em novas situações.

MÉTODOS E RESULTADOS

O método aplicado nesta pesquisa possui duas funções distintas para embasar a discussão sobre inteligência artificial através do olhar habermasiano. A primeira função é a abordagem teórica através da Teoria do Agir Comunicativo. A segunda função é a introdução do resultado de pesquisas através do método de revisão sistemática, a fim de reunir literatura relevante disponível em bases de dados.

A busca foi realizada na base de dados Scopus em agosto de 2024, utilizando como recurso a busca avançada. Não há delimitação temporal nem de tipo de documento. Os dados são tratados e organizados em quadros com as principais informações (autores, título, ano, título de periódico e resumo, além das palavras-chave utilizadas pelos autores e, quando há, as utilizadas pela base e as

referências de Habermas utilizadas em cada artigo.

O documento será eliminado se, na análise dos artigos, for identificada a não pertinência para esta pesquisa. Os termos utilizados na estratégia de busca estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Estratégia de busca

"artificial intelligence" AND "Habermas" AND "Theoryofcommunicativeaction" OR "communicativeaction"

Fonte: Dados da pesquisa.

A busca resultou em 7 registros, sendo 3 artigos de periódicos e 4 trabalhos publicados em anais de evento ou em revistas que publicaram. Ou seja, todos artigos. Não houve duplicidade de documentos.

O Quadro 2 apresenta as informações dos artigos e as referências de Habermas utilizadas em cada artigo.

Quadro 2 - Registros recuperados e referências de Habermas utilizadas

Autor(es)/Título	Referências de Habermas
1. ROSER, Andreas. Warum sprechen Menschen mit Maschinen? **Information - Wissenschaft & Praxis,** [S.L.], v. 69, n. 5-6, p. 249-256, 6 nov. 2018.	Habermas J., Theorie des Kommunikativen Handelns, 1/2, (1971)
2. WANG, Hao. Algorithmic Colonization of Love. **Techné**: Research in Philosophy and Technology, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 260-280, 2023.	Habermas J., Technology and Science as 'Ideology, Toward a Rational Society, pp. 81-127, (1970); Habermas J., The Theory of Communicative Action: Lifeworld and Systems, a Critique of Functionalist Reason, 2, (1987)
3. NATALINA, Nataliia. Digital communication transformation as a factor of delegitimization of political institutions. **European Political And Law Discourse**, [S.L.], v. 8, n. 5, p. 132-139, 2021.	Habermas J., The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society, (1989)
4. DIETZ, Jan L. G.. Understanding and Modelling Business Processes with DEMO. **Lecture Notes In Computer Science**, [S.L.], p. 188-202, 1999.	Habermas J., Theorie Des Kommunikatives Handelns, Erster Band, (1981)
5. FETZER, Anita. Non-acceptances: re- or un-creating context?. **Lecture Notes In Computer Science**, [S.L.], p. 133-144, 1999.	Habermas J., Theorie Des Kommunikativen Handelns, (1987)
6. LEMAÎTRE, Christian; FALLAH-SEGHROUCHNI, Amal El. A Multiagent Systems Theory of Meaning Based on the Habermas/ Bühler Communicative Action Theory. **Lecture Notes In Computer Science**, [S.L.], p. 116-125, 2000.	Habermas J., Postmetaphysical Thinking, (1996)
7. RICHARDSON, Sandra M.; COURTNEY, James F.; WAGNER, Gerald R. DISCOMAP: A System to Support Distributed Cognition in Inquiring Organizations. In: AMERICAS CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 11., 2005. AMCIS 2005: A Conference on a Human Scale. **Proceedings...** AMCIS, 2005.	Habermas J., The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society, (1989)

Fonte: Dados da pesquisa.

As pesquisas relacionadas no Quadro 2 estão presentes em publicações da área de informação, direito e tecnologia. Já os artigos originalmente apresentados em eventos e publicados posteriormente em periódico são da área de ciência da computação. Os documentos mais antigos são do ano de 1999 (dois registros). Os demais documentos são de: 2000, 2005, 2018, 2021 e 2023, com um registro cada um. Outra informação sobre as publicações é que, embora de uma base de dados com diversos documentos com acesso restrito a assinaturas, 3 artigos são de acesso livre, sendo os três de periódicos. Esse dado corrobora com a popularidade do periódico científico na academia, uma vez que apresenta resultados mais rápidos se comparado aos livros, são os documentos mais comumente recuperados em bases de dados e muitos com acesso aberto imediato ou com algum embargo. Quanto ao idioma, são 5 documentos em inglês, um em alemão e 1 em ucraniano.

A Figura 1 ilustra os principais termos utilizados nas palavras-chave e indexação dos artigos na Scopus.

Figura 1 - Nuvem de palavras-chaves utilizadas para identificação dos documentos



Fonte: Dados da pesquisa.

Os termos "Discurso", "Cognição", "Linguagem"/"Linguística" e "Decisão" possuem destaque na imagem, além da "Teoria do Agir Comunicativo" e "Inteligência artificial" e os demais que ilustram. São termos comuns nos estudos de Habermas e indicam que os autores direcionaram suas pesquisas conforme o objetivo deste estudo. Na próxima seção será possível observar como foi à aplicação dos termos ao restante da pesquisa e discutir, brevemente, os principais pontos.

DISCUSSÃO

Esta seção realiza a análise dos textos recuperados e são apresentados os principais objetivos e resultados de cada documento. As análises serão sustentadas na teoria do agir comunicativo de Habermas.

Artigo 1: Roser (2018) questiona o motivo das pessoas falarem com as máquinas. Para o autor, a comunicação entre as pessoas com máquinas ocorre uma vez que estas parecem atuar como seus parceiros de comunicação de escolha para diferentes objetivos de comunicação. Os robôs de fala, ou *chatbots*, se comunicam com os consumidores de forma consensual, independentemente das pessoas envolvidas. Essa comunicação ocorre de forma não violenta, sem discrepâncias, tematicamente abertos e ilimitados no tempo.

O autor afirma que oHabermas não percebeu na teoria da ação comunicativa o perigo de ser aplicável à comunicação com máquinas e as consequências não triviais para sua análise de aplicação. A TAC discute a relação entre tecnologia, sociedade e racionalidade sob um ponto de vista filosófico e sociológico, sendo o foco a moralidade, a ética, a moralidade e as implicações sociais das tecnologias. O século XX e a era da informação são marcados pelo avanço acelerado das tecnologias da comunicação e informação. Dessa forma, para Habermas prever como estaria o uso nas últimas décadas seria utópico.

Artigo 2: No artigo seguinte, Wang (2023) discute a projeção do amor e o uso da inteligência artificial nos aplicativos de relacionamentos. A função da IA é identificar, em um grande banco de dados, perfis com correspondência com o usuário, o famoso "match" de um dos aplicativos mais populares deste segmento. De acordo com a pesquisa, as relações amorosas são invadidas por regras criadas por um algoritmo. Esse algoritmo delega a função de tomada de decisões sobre a vida amorosa das pessoas e teve como base a tese de colonização do mundo da vida. A

pesquisa de Wang é centrada na colonização do mundo da vida de Habermas.

A tese da colonização do mundo consiste no resultado de profundo processo de argumentação no qual é reconstruído e apropriado de críticas de princípios teóricos de filosofia e ciências sociais (Siebeneichler, 2018). A colonização do mundo da vida é quando a lógica do sistema – como a economia, e a tecnologia - invade e domina o mundo da vida. Esse domínio pode ocorrer na esfera pública, na cultura e nas relações sociais, como o caso dos aplicativos de relacionamento. Entre as consequências da colonização do mundo da vida estão a perda da autonomia individual, a desintegração da comunidade, o declínio da esfera pública, a dominância da lógica do sistema e a perda de significado e do propósito (Habermas 1996; 2000; 2012).

Artigo 3: A transformação da comunicação em rede digital como um dos fatores que diminuem a confiança nas instituições políticas no contexto da pandemia global de Covid-19 é o foco da pesquisa de Natalina (2021). Entre os autores utilizados para a base teórica do estudo, a teoria da ação comunicativa de Habermas é a primeira citada. É sugerido que o uso da inteligência artificial restringe a liberdade de comunicação digital. Além disso, outros agentes limitadores das liberdades digitais são a censura de redes sociais por gigantes da tecnologia e a transferência de mensagens, por vezes manipuladas, em canais fechados que ocorrem nos aplicativos mensageiros. Essas atividades restringem o potencial de discussão e consenso como pré-requisito para a democracia representativa.

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas oferece uma abordagem rigorosa para entender o consenso como um objetivo fundamental da comunicação humana (Habermas, 2012). Para alcançar um consenso racional entre os participantes é necessária a compreensão mútua e o acordo sobre o significado das ações e declarações: através do bloqueio ou censura das redes sociais e envio unilateral de mensagens falsas ou manipuladas não é possível que exista o consenso. A informação é parte da comunicação nas interações mediadas pela linguagem (Lima, Gonçalves, Maia, 2023) então, ao ter informações manipuladas ou negadas, não há uma comunicação eficiente.

Artigo 4: No artigo seguinte, Dietz (1999) apresenta uma metodologia para modelar, (re)projetar e (re)engenharia de organizações. Esse recurso, denominado DEMO (Dynamic Essential Modeling of Organizations), DEMO é uma perspectiva relativamente nova e promissora sobre processos de negócios e

sistemas de informação, chamada de Perspectiva Linguagem/Ação. Possui base teórica em três fontes científicas de inspiração. A primeira é a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. As outras duas são a Escada Semiótica de Stamper e a Ontologia de Bunge.

Ao longo da pesquisa, o autor demonstra a aplicação da ferramenta em cerca de 50 projetos de diferentes tipos em várias organizações. Em todos, o fator de sucesso foi o mesmo. Embora a inteligência artificial não tenha sido diretamente abordada nesta pesquisa, observa-se que a TAC foi associada ao uso de tecnologias.

Artigo 5: Fetzer (1999) começa o texto discutindo a complexidade do significado de "NÃO" na linguagem natural. Assim, se no discurso em linguagem natural consistisse apenas na transmissão de informações, tanto dizer NÃO quanto interpretar o significado comunicativo do NÃO seria uma questão bastante direta, pois o ato de comunicação NÃO apresentaria informações explícitas, como eu não concordo com você, eu rejeito seu convite ou você não está dizendo a verdade. No entanto, no discurso da vida real, o ato de comunicação NÃO dificilmente é realizado abertamente no registro, mas frequentemente mitigado para evitar potenciais ameaças aos desejos/necessidades dos participantes.

Assim, as Não Aceitações ou Recusas (Non-acceptances) são discutidas na teoria dos atos de fala, lógica e conversação e análise de discurso com referência especial a como o contexto é acomodado. A TAC, nesta pesquisa, atua na sistematização dos resultados e na estrutura de alegações de validade positiva/negativa baseadas na contextualização da teoria de ações comunicativas de Habermas. Aqui, novamente é aplicada o conceito da linguagem como meio de comunicação e entendimento mútuo para a tentativa de um consenso.

Artigo 6: Lemaître e Fallah-Seghrouchni (2000) propõe, com base na teoria da Ação Comunicativa de Habermas/Bühler, uma nova estrutura que vai além da teoria clássica do ato de fala e suas interpretações intencionalistas. É introduzida uma teoria abrangente do significado para atos de comunicação, assumindo que o conteúdo de enunciados da linguagem natural pode ser classificado em três domínios diferentes do discurso, cada um com um tipo diferente de validação semântica: o domínio dos fatos objetivos, o domínio interno ou subjetivo do remetente e o domínio relacional social do remetente e do destinatário.

Seguindo Habermas, é introduzido uma mudança crucial na abordagem da

interação do agente, focando nas questões de controle da conversação, no destinatário e não no remetente.

Afirmamos que essas duas novas abordagens de interações multiagentes permitirão controlar e gerenciar as interações complexas entre agentes em aplicações abertas do mundo real. Neste registro não houve na listagem das referências à obra específica de Habermas, teoria do agir comunicativo: todavia, a TAC é citada ao longo do texto uma vez que a obra consultada foi O Pensamento Pós-Metafísico.

Artigo 7: Por fim, Richardson, Courtney e Wagner (2005) apresentam o DISCOMAP. Trata-se de um sistema que testa os princípios de design revisados usando fóruns de discussão e o The Planners Laboratory©, um novo pacote de software que fornece modelagem avançada, recursos gráficos e de rede para fornecer modelos compartilháveis com interfaces visuais envolventes para tomadores de decisão. O uso da teoria do agir comunicativo neste trabalho está ligada ao argumento que a comunicação é uma parte vital da aprendizagem organizacional e da cognição distribuída. Para o autor, a aprendizagem organizacional integra a TAC quando aborda a fala ideal e a comunicação discursiva de Habermas. Este trabalho não aborda diretamente a inteligência artificial, mas faz a interligação entre a TAC e o uso de tecnologias que realizam análises: ou seja, "máquinas" que executam atividades que poderiam ser executadas por humanos, neste caso, tomada de decisões.

A conexão que é possível inferir entre a inteligência artificial, Jürgen Habermas e a teoria do agir comunicativo é a possibilidade de discussões a análises profundas de como a tecnologia pode interagir ou interferir com a humanidade, racionalidade e a ética. Para Habermas (2012) a tecnologia deve se desenvolver e agir com o propósito de gerar comunicação e colaboração do ser humano sem que exista domínio ou controle durante as suas interações. Ou seja, um entendimento mútuo, responsável pelo entendimento da comunicação ativa e da ação coordenada entre os indivíduos.

Na análise dos artigos recuperados na busca na base de dados foi possível observar os benefícios que o uso da inteligência artificial pode trazer em diferentes processos, mas também as preocupações com a delegação de atividades humanas para as máquinas. Afinal, a máquina é capaz de dialogar além da sua programação? Para Habermas (2012) o desenvolvimento moral ocorre através do diálogo e as

máquinas possuem uma capacidade limitada para tanto. Por exemplo, os chatbots possuem um número limitado de respostas que, quando eliminados, é oferecido o atendimento através de outro meio, como atendimento humano ou envio de e-mail. Além disso, muitas vezes não compreendem as perguntas, tendo que ser refeitas diversas vezes até que haja um entendimento.

Para Lima, Gonçalves e Maia (2023) o uso do discurso é uma forma especial de agir comunicativo com o fim de construir entendimento subjetivo. Ou seja, o discurso é o meio utilizado para a resolução de conflitos sobre algo no mundo, além de construir acordos teóricos e práticos. O discurso entre sujeitos tem ainda a função de validação pragmática de expressões

e representações do mundo da vida.

Nos exemplos das obras cinematográficas apresentadas no início da pesquisa, as máquinas foram incapazes de considerar os interesses de todos os envolvidos: não apenas seguiram a missão que receberam como não houve a busca de igualdade e justiça na tomada de decisões através da ética do discurso. E ocorre justamente por essa capacidade limitada das máquinas. Situação similar ocorre no caso das análises de processos do INSS, quando a análise dos documentos não considerou outros fatores além do que havia programado. Dessa forma, o que deveria ter sido uma ação para agilizar o atendimento, acabou negando benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade de Habermas e das suas teorias não são relacionadas diretamente aos usos e implicações da inteligência artificial na sociedade. As ideias do filósofo se conectam, de forma indireta, com a IA e proporcionam reflexões sobre o tema. A relação da sociedade com a tecnologia, a teoria do agir comunicativo e a ética do discurso são alguns pontos que ilustram a afirmação.

Os documentos recuperados através do uso de estratégia de busca específica na base de dados Scopus fornecem resultados para fomentar a discussão sobre o uso da teoria do agir comunicativo não só na inteligência artificial mas das tecnologias. Os trabalhos abordam diferentes aspectos da TAC, e a análise desses documentos possibilita reflexões críticas sustentadas em Habermas. As pesquisas tratam desde o uso de ferramentas com as tecnologias da IA até os impactos causados na sociedade através de uma "terceirização" da escolha de parceiros para

relação amorosa, das conversas com máquinas e na disseminação unilateral de informações manipuladas.

A discussão sobre os usos e limites da inteligência artificial é um tema atual, tendo diferentes abordagens há décadas e sendo objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. A comunicação, por exemplo, ao analisar produções cinematográficas, a filosofia ao debater os embates éticos e a ciência da computação com olhar técnico porém por vezes combinado com um debate crítico sobre as aplicações da IA: as áreas conversam entre si em diferentes perspectivas sobre o mesmo tema. Os registros recuperados representam a um viés específico, qual seja, a IA através do olhar habermasiano sustentado na teoria do agir comunicativo.

O que este artigo orienta é o potencial uso crítico da filosofia para os estudos da Inteligência Artificial, particularmente da filosofia da linguagem. O destaque para Habermas neste trabalho radicaliza abordagens teóricas e abre espaço para outros autores. Uma das questões que merece ser observada e discutida é a filosofia da técnica, com estudos e autores que têm longa tradição, por exemplo, com Martin Heidegger e os críticos da Escola de Frankfurt da primeira geração (Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros).

REFERÊNCIAS

DEEP Learning Book. **Introdução às redes neurais convolucionais**. [2024a]. Capítulo 40. Disponível em: https://www.deeplearningbook.com.br/introducao-as-redes-neurais- convolucionais/. Acesso em: 25 nov. 2023.

DEEP Learning Book. **Introdução às redes adversárias generativas** (Gans – Generative Adversarial Networks). [2024b]. Capítulo 54. Disponível em: https://www.deeplearningbook.com.br/?s=redes+advers%c3%a1rias+generativas. Acesso em: 25 nov. 2023.

DIETZ, Jan L. G. Understandingand Modelling Business Processes with DEMO. **Lecture Notes In Computer Science**, Cham, p. 188-202, 1999. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/3-540-47866-3_13. Acesso em: 13 set. 2024.

FETZER, Anita. Non-acceptances: re- orun-creating context?.**Lecture Notes In Computer Science**, Cham, p. 133-144, 1999. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/3-540-48315- 2_11. Acesso em: 13 set. 2024.

GERCINA, Cristiane. INSS usa robôs e aumenta pedidos negados, diz sindicato. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 maio 2022. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/05/inss-usa-robos-para-tentar-reduzir-fila-de- beneficios-diz-sindicato.shtml. Acesso em: 10 ago. 2024.

GIGLIOTTI, Fátima. Os olhares da ficção científica cinematográfica para um futuro que já é aqui e agora. **ComCiência**, Campinas, n. 158, 2014. Disponível em: https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-765420 14000400010&lng=en. Acesso em: 10 ago. 2024.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 540 p.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2v.

HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms**: contributions to a discourse theory of Law and democracy. Massachusetts : MIT Press, 1996. 631 p.

IBM. **O que são redes neurais**. [2004]. Disponível em: https://www.ibm.com/br-pt/topics/neural-networks. Acessado em 25 nov. 2023.

LEMAÎTRE, Christian; FALLAH-SEGHROUCHNI, Amal El. A Multiagent Systems TheoryofMeaningBasedonthe Habermas/ Bühler Communicative Action Theory. **Lecture Notes In Computer Science**, Cham, p. 116-125, 2000. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/3-540-44399-1_13. Acesso em: 13 set. 2024.

LIMA, Clovis Ricardo; GONÇALVES, Márcio; REBELO MAIA, Mariangela. Notas para uma teoria crítica discursiva da informação. **Encontros Bibli:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 28, p. 1–16, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e92925. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index. php/eb/article/view/92925. Acesso em: 28 ago. 2024.

LÜDER, Amanda. Robô que analisa processos do INSS causa aumento de recursos por indeferimento. **Globo News,** 07 out. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/10/07/robo-que-analisa-processos-do-inss-causa- aumento-de-recursos-por-indeferimento.ghtml. Acesso em: 10 ago. 2024.

MELO, Laís de. Servidores acusam INSS de utilizar robôs para análise de pedidos. **Jornal da Cidade.net**, Aracaju, 05 maio 2022. Disponível em: https://www.jornaldacidade.net/cidades/2022/05/328029/servidores-acusam-inss-de-utilizar- robos-para-analise-de-ped.html. Acesso em: 30 ago. 2022.

NATALINA, Nataliia. Digital communication transformation as a factor of delegitimization of political institutions. **European Political And Law Discourse**, Praga, v. 8, n. 5, p. 132- 139, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.46340/ eppd.2021.8.5.15. Acesso em: 13 set. 2024.

ORACLE. **O que é IA? Saiba mais sobre inteligência artificial**. 2021. Disponível em: https://www.oracle.com/br/artificial-intelligence/what-is-ai/. Acessado em 25 nov. 2023.

RICHARDSON, Sandra M.; COURTNEY, James F.; WAGNER, Gerald R. DISCOMAP: A System to Support Distributed Cognition in Inquiring Organizations. In: AMERICASCONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 11., 2005. AMCIS 2005: A Conference on a Human Scale. **Proceedings..**. AMCIS, 2005. Disponível em: http://aisel.aisnet.org/amcis2005/57. Acesso em: 13 set. 2024.

ROSER, Andreas. Warumsprechen Menschenmit Maschinen? **Information – Wissenschaft & Praxis,** Berlin, v. 69, n. 5-6, p. 249-256, 6 nov. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1515/iwp-2018-0041. Acesso em: 13 set. 2024.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Mundo da vida e sistema na teoria do agir comunicativo. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 5, p. 27-36, 11 nov. 2018. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4498. Acesso em: 30 set. 2024.

WANG, Hao. Algorithmic Colonization of Love. **Techné**: Research in Philosophyand Technology, Charlottesville, v. 27, n. 2, p. 260-280, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5840/techne202381181. Acesso em: 13 set. 2024.

Capítulo 9

AGIR COMUNICATIVO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Helen Fischer Günther

Mariangela Rebelo Maia

Resumo: Neste artigo discute-se a relação entre agir comunicativo, nos termos da teoria do agir comunicativo, e as ações de informação, nos termos dos estudos de González de Gómez. Essa discussão passa pelo conceito de competência comunicativa, tal qual desenvolvido por Habermas, pela discussão crítica das abordagens cognitivistas, construtivistas e pragmáticas da informação. Habermas em sua guinada linguística busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas pela linguagem. O agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais. Habermas desenvolve o conceito de competência comunicativa, como algo maior do que a capacidade linguística de se expressar e de representar as coisas e o mundo da vida. A competência comunicativa está relacionada também a função da linguagem para socialização e integração social, relacionada a intersubjetividade entre ego e alter. A informação é significação compartilhada, construção de acordos de representação das coisas e do mundo da vida e parte do agir comunicativo. Pode-se pensar a ação de informação no quadro da competência comunicativa como parte do agir comunicativo, construção de acordos de representação e compartilhamento de significado. Conclui-se que a ação de informação é intersubjetiva e não pode se reduzir a objetivação do outro, seja como emissores e receptores, seja como usuário.

Palavras-chave: Agir comunicativo. Competência comunicativa. Ações de informação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a relação entre agir comunicativo e as ações de informação, trazendo os termos da teoria do agir comunicativo e os termos dos estudos realizados por González de Gómez. Essa discussão passa pelo conceito de competência comunicativa, tal qual desenvolvido por Habermas, pela discussão crítica das abordagens cognitivistas, construtivistas e pragmáticas da informação.

A teoria do agir comunicativo busca deslocar a linguagem para o centro da compreensão das interações entre as pessoas. Nela a linguagem tem mais do que funções expressivas e de representação das coisas. A linguagem tem também, e principalmente, a função de criar vínculos. Após sua guinada linguística, Habermas busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas pela linguagem. Sendo assim, o agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais, estabelecendo laços relacionais entre as pessoas.

O discurso é uma ação comunicativa, constituindo uma forma especial da mesma. O discurso é a opção que os sujeitos lançam mão quando suas falas estão em conflitos e querem resgatar o entendimento. O discurso proporciona acordos teóricos e práticos. A noção de diálogo difere do discurso, conforme se observa nos trabalhos de Hermann. O diálogo emerge da tradição da dialética iluminista no sentido do esclarecimento. No diálogo há uma objetivação do outro. Uma pessoa esclarece a outra em uma relação assimétrica.

A competência comunicativa é mais do que uma competência linguística de expressar e representar. Ela inclui a competência de criação de vínculo, de compartilhamento de significados, de descentração e da capacidade abstrata de se colocar no lugar do outro.

O conceito de informação pode se adequar aos conceitos de agir comunicativo e de competência comunicativa. Assim a informação não é mera cognição individual sobre coisas e fatos. A informação é o acordo entre sujeitos sobre coisas e fatos, acordo não apenas de sentido, mas também de validade.

Cabe observar que após a chamada guinada pragmática dentro da guinada linguística Habermas afirma que não basta que os sujeitos se entendam sobre algo no mundo. É necessário que este entendimento tenha correspondência com as coisas e os fatos.

A noção de ações de informação busca vincular o agir comunicativo e a informação numa abordagem pragmática, que podem firmar acordos de representação e de compartilhamento de significado.

O que se quer aqui é a relação entre estas noções, conceitos e teorias. A ação de informação no quadro de referências da teoria do agir comunicativa não pode ser apenas o agir de um sujeito que pensa, fala e faz. A ação de informação deve incluir o outro em relação simétrica. Não há objetivação do outro, e sim

intersubjetivacão.

COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM

As relações sociais se constroem a partir de ações interativas mediadas pela linguagem. Portanto, a linguagem garante a intersubjetividade, possibilitando o entendimento nas relações sociais. Habermas em sua guinada linguística busca entender a socialização, a formação de grupos sociais e a construção da sociedade a partir das interações mediadas por atos de fala. O agir comunicativo tem a função de criar vínculos sociais.

Figueiredo e Figueiredo (2003) definem quatro tipos de competências da linguagem:

1) Competência Comunicativa;
2) Competência Linguística;
3) Competência Metalinguística; e,
4) Competência Textual-discursiva.

A competência comunicativa "[...] é a capacidade do falante nativo em produzir e compreender frases adequadas ao contexto, comunicando-se eficazmente, de acordo com as várias situações culturais e sociais". É o conjunto de habilidades que os falantes de uma língua possuem e que lhe permitem se comunicar adequadamente, adaptando as variações da língua de acordo com situação local em que o sujeito se encontra, considerando seu interlocutor. Está relacionada ao uso da linguagem em adequação aos contextos culturais de uso.

Competência linguística "[...] é o conhecimento interiorizado que o falante possui da sua língua. É este conhecimento formado por uma gramática e um léxico que permite ao falante compreender e construir indefinidas frases gramaticais". É o conjunto de habilidades que permitem ao sujeito utilizar as diferentes estruturas da língua e suas respectivas funções. Compreendida como gramática interna utilizada para se comunicar.

Competência metalinguística é a "capacidade do locutor, por meio da língua, refletir sobre a própria língua, consciencializando-se para os seus valores e funções". É o conjunto de habilidades que permitem ao sujeito relacionar sobre seu próprio uso que faz da língua, ou seja, a forma como a pessoa emprega ou vê como

empregam os recursos linguísticos. A competência textual-discursiva é a capacidade do locutor nativo em “construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção”. É o conjunto de habilidades que permite ao sujeito compreender, interpretar e produzir textos de acordo com as exigências do contexto, utilizando recursos apropriados de coesão e coerência.

Para a linguística, a competência comunicativa só se efetiva diante das outras três competências (a competência linguística, a competência metalinguística e a competência textual-discursiva).

Habermas (1997) em sua Teoria do Agir Comunicativo considera que as pessoas são capazes de ação, utilizando a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento:

> Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (Habermas, 1997; p.418).

A linguagem é o elo de ligação entre as pessoas, através dela os sujeitos se comunicam e expõem seus argumentos, garantindo uma “democratização” de decisões coletivas. Para isso, deve haver uma ética na reconstrução de um espaço aberto, crítico e pluralista.

Em Verdade e Justificação (2004) Habermas se apropria da concepção de Humboldt que distingue três funções da linguagem: a função cognitiva “de formar pensamentos e representar fatos”; a função expressiva “de exprimir sentimentos e suscitar sensações”; e, a função comunicativa “de comunicar algo, levantar objeções e produzir acordos” (Habermas, 2004, p. 65).

Jürgen Habermas desenvolve o conceito de competência comunicativa, como algo maior do que a capacidade linguística de se expressar e de representar as coisas e o mundo da vida. A competência comunicativa está relacionada à função da linguagem para socialização e integração social, construindo acordos intersubjetivos em torno do melhor argumento. Esse agir orientado para o

entendimento mútuo especifica condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego.

O desenvolvimento da noção de competência discursiva envolve a capacidade de argumentar racionalmente (saber), de reconhecer o outro e os seus argumentos e de fazer acordos em torno do melhor argumento. Além disso, inclui a capacidade de universalizar o processo argumentativo, relacionando-se com o desenvolvimento moral de indivíduos, grupos sociais e sociedade (Lima; Günther; Maia, 2019).

DIÁLOGO E DISCURSO

A capacidade de se expressar e de representar coisas e o mundo da vida está relacionada à competência de entender e se fazer entender, não apenas pelo compartilhamento de significado, mas especialmente pela competência de construir acordos e de orientar o agir. Dentre os diferentes modos de ação comunicativa, nos apropriaremos da distinção entre diálogo e discurso feita por Hermann (2012) com base na teoria do agir comunicativo de Habermas, “diálogo provém do grego *dia-logos*, que significa por meio da conversa, ou seja, uma conversa recíproca entre duas ou mais pessoas. A unidade da conversa se efetiva pelo tema e pela situação produzida”. O diálogo possui uma condição especial de “dar voz ao estranho” (Hermann, 2012).

Já o discurso vai além do encontro pessoal e se dá na esfera pública, ou seja, o discurso busca entendimento pela discussão pública. “Diferentemente do diálogo, o discurso provém do termo latino *discurs*, que significa correr separados (*Auseinanderlaufen*), correr para cá e para lá, dispersar-se. Constitui-se numa situação de conversa em que as contribuições de um e de outro estão relacionadas e orientadas ao entendimento” (Hermann, 2012). É no discurso que os participantes terão a oportunidade de argumentação em busca de um entendimento. “Mas o discurso apresenta também a possibilidade dos participantes dizerem sim ou não às justificações apresentadas, motivadas pelo convencimento racional, uma liberdade comunicativa que tem acentuado caráter formativo” (Hermann, 2012).

Para Hermann (2012) nos diferentes modos de ação do agir comunicativo “[...] seja como diálogo ou discurso, a questão do outro assume relevância na constituição da estrutura da autoconsciência e na possibilidade de despertar nossa

sensibilidade moral, elementos decisivos na formação humana". Dependendo da alteridade que a autoconsciência constitui, tanto no diálogo como no discurso, ela "não é fruto de uma subjetividade isolada".

O diálogo também assume uma transformadora em Paulo Freire (1987), em Pedagogia do Oprimido, sendo abordado por meio de dois aspectos diferentes: aspectos relacionados com as condições de existência do diálogo e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo.

Para que ocorra o diálogo alguns elementos são fundamentais como amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade (pensamento crítico). Todos esses elementos relacionam-se entre si e promovem a transformação individual e do mundo, por meio de ação conjunta das pessoas (Galli; Braga, 2017). Além disso, a práxis e a pronúncia são elementos não constitutivos do diálogo, mas aparecem na sua ocorrência, refletindo diretamente o aspecto da ação e da reflexão (Freire, 1987).

Paulo Freire afirma que o diálogo permite que educadores e educandos, juntos, construam e reconstruam conhecimento:

> [...] enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987; p.68).

Assim, a educação problematizadora idealizada por Freire estimula o diálogo fundamentado no pensamento crítico, na intercolaboração dialógica, numa visão conciliadora de homem/mundo. A educação, nesta perspectiva, assemelha-se à visão habermasiana que rejeita o homem solitário e abstrato, não reflexivo, sem pensamento crítico e emancipatório. E solidifica a proposta educacional que "se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (Freire, 1987; p.72).

Na Teoria da Ação comunicativa de Habermas propõe como base "a compreensão dialógica (relação entre ao menos dois sujeitos capazes de falar e de agir) e um modelo de interação social (agir comunicativo)" (Medeiros; Noronha, 2012). Em suas teorias, tanto Paulo Freire (Ação Dialógica) quanto Jürgen Habermas (Ação Comunicativa) incentivam um processo reflexivo dialógico, fazendo com que os sujeitos de uma sociedade democrática sejam participantes de um

processo comunicativo, sujeitos de uma práxis transformadora e não sejam meros espectadores da sociedade.

No contexto da discussão da competência comunicativa deve se pensar em um conceito de informação que vá além da cognição egocêntrica, da regulação funcional e da utilidade. A informação é significação compartilhada, construção de acordos de representação das coisas e do mundo da vida e parte do agir comunicativo. A informação não tem apenas um sentido instrumental, mas também um potencial reflexivo e crítico.

Uma das contribuições importantes da linguística para a discussão do conceito de informação é a noção de que as interações mediadas pela linguagem são construtoras de vínculos, formadoras de grupo, integradoras de sujeitos, socializadoras.

Nessa dinâmica linguística a informação compartilha semântica e sentido, cria identidade e distinção, classifica e organiza os conhecimentos, demarca verdade.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AÇÕES DE INFORMAÇÃO

Uma das principais dicotomias instauradas pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure para definir o objeto da linguística foi a distinção entre langue e parole. “A parole era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação”, já a langue “era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo” (Marcuschi, 2008, p. 31).

De forma semelhante procedeu o linguista, sociólogo e filósofo Noam Chomsky ao distinguir competência e desempenho. Para ele, a competência estaria no “plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato)” e desempenho encontra-se no “plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua” (Marcuschi, 2008, p. 32).

Na organização discursiva a dimensão da palavra ou da frase perde força em relação ao texto em si, ou seja, o objeto da semiótica é o texto e não a palavra ou frase. Por isso, é necessário examinar mecanismos e procedimentos do plano de conteúdo de um texto, que podem ter três (3) percursos gerativos: o fundamental (onde a significação se apresenta como uma oposição semântica), a narrativa (organizada do ponto de vista de um sujeito) e discursiva (a organização narrativa se

torna discurso, por procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização).

“A narrativa de um texto é a história de um sujeito em busca de valores. Para que o sujeito tenha acesso aos valores, são eles inseridos nos objetos. Os objetos com seus valores circulam entre sujeitos” (Barros, 2005). Portanto, a narrativa se desenvolve como a história de dois sujeitos que desejam os mesmos valores, o percurso utilizado interfere em ambos. E na linguística, esses percursos podem ser de manipulação (quando um destinador propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo com diferentes estratégias, cabe ao destinatário aceitar ou não), de ação (o sujeito destinatário que aceitou o contrato proposto, realiza a ação acordada agindo sobre os objetos e seus valores) e de sanção (o sujeito da ação tenta convencer o destinador que ele merece uma sanção ou julgamento positivo por executar a ação). No discurso, a organização narrativa é temporalizada, espacializada e actorializada; tornando-se a última etapa da construção de sentidos no percurso gerativo da significação.

A enunciação humana é sempre um ato social, produto da interação social entre as pessoas. A interação na linguagem possibilita o estudo não só do funcionamento da linguagem, mas também da própria subjetividade. “Sem tu, sem o outro, não se teria a noção do eu” (Marcuschi, 2008, p. 20).

A linguagem e a natureza comunicativa estão” em todas as esferas do agir e do fazer, em todas as esferas das relações de poder” (González de Gómez, 2003a). O fluxo estrutural do processo de produção e transferência de informação em determinado espaço social é considerado como “regime de informação”:

> [...] seria o modo de produção informacional dominante em uma formação social, o qual define quem são os sujeitos, as organizações, as regras e as autoridades informacionais e quais os meios e recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua organização, interação e distribuição, vigentes em certo tempo, lugar e circunstância, conforme certas possibilidades culturais e certas relações de poder. Um “regime de informação” se desdobra, logo, em um conjunto mais ou menos estável de redes formais e informais nas quais as informações são geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, por muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores de informação, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos. Um regime de informação se reconhece por suas linhas de força dominantes; gera formas próprias de autoridade [...] (González de Gómez, 2003a, p. 2).

González de Gómez desenvolve o conceito de ações de informação dentro dos seus estudos filosóficos da informação. Considerando a “medida que informação

for definida por ações de informação, as quais remetem aos atores que as agenciam aos contextos e situações em que acontecem e aos regimes de informação em que se inscrevem" (2003b, p. 2). O seu esforço caminha no sentido de vincular o agir e a informação em uma abordagem pragmática. As condições de possibilidade e de realização das ações de informação abrangem "condições, regras e recursos de locação, transmissão, inscrição, decodificação, circunscritas pelas disponibilidades de materiais e infraestruturais em que se inscrevem a ação" (González de Gómez, 2003b, p. 2).

As ações de informação para Freire (2004, p. 5) são subsidiadas por tecnologias intelectuais (no seu substrato mimeomórfico), competências em informação (no seu estrato polimórfico) e responsabilidade social (no seu substrato regulatório).

González de Gómez (2003b) analisa as ações de informação como um conjunto de estratos heterogêneos e articulados, conforme demostrado no Quadro 1, afirmando que:

> [...] essa ação de informação ou complexo de componentes acionais: a) do ponto de vista semântico-pragmático, se constitui conforme regras ou usos, a maior parte das vezes implícitos e habituais nas comunidades de sua geração e transmissão; b) do ponto de vista de sua estruturação metainformacional, responde a normas organizacionais, padrões e contratos – que em geral formalizam alianças e convenções – e c) do ponto de vista das infra-estruturas, atende a princípios estruturadores que resultam ora de normas técnicas condicionalmente obrigatórias. Daí que tanto problemas quanto propostas de transformação de um domínio de ações de informação, terão que ser situados em seu justo estrato de ocorrência e princípios de constituição. Problemas de interação entre sistemas, por exemplo, podem resolver-se muitas vezes no estrato dos padrões e contratos, não necessariamente por modelagens alternativas ou no plano das normas técnicas (González de Gómez, 2003b, p. 34).

Quadro 1 - Os estratos das ações de informação

Estratos Informacionais	Formas de ação/operação	Normas
Informação (semântico-pragmática)	Estrato polimórfico. Definido nos mundos de vida, em todos os setores de atividade: da educação, das artes, das ciências, da produção, dos mercados.	Ações narrativas. Ontologias, classificações, regras/usos.
Estruturas de meta-informação	Estrato regulatório. Definidas nos espaços institucionais e regulatórios do Estado, da Administração Pública, do campo científico, da educação formal.	Ações regulatórias, de controle e monitoramento. Leis, patentes, contratos, padrões.
Infraestruturas de informação Objetos de informação	Estrato mimeomórfico. Definido na indústria e nos mercados das tecnologias, das máquinas e dos produtos.	Ações tecnoeconômicas. Normas técnicas, modelos.

Fonte: González de Gómez (2003b)

As ações polimórficas só podem ser compreendidas por quem participa de determinada cultura ou forma de vida. As ações regulatórias têm seu significado fixado por condições institucionais e relações socioculturais entre os sujeitos. As ações mimeomórficas são aquelas reproduzidas tanto por um observador externo quanto por quem conhece a ação, pois estas ações podem ser aprendidas por um treinamento, por exemplo.

As práticas e atividades sociais de informação são combinações híbridas de ações polimórficas e mimeomórficas. Sendo assim, “sistemas, redes e artefatos de informação resultam da busca de um modo de equacionar as condições da base tecnológica, que reúne componentes operacionais e componentes comportamentais mimeomórficos” (González de Gómez, 2003b), conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Assimetria e encaixes dos estratos da informação

Ações de Informação	Atores	Atividades
Ação de Mediação	**Sujeitos Sociais Funcionais** (*práxis*)	Atividades Sociais Múltiplas
Ação Formativa ou Finalista	**Sujeitos Sociais Experimentadores** (*poiesis*)	Atividades Heurísticas e de Inovação
Ação Relacional Inter- Meta- Pós-mediática	**Sujeitos Sociais Articuladores e Reflexivos** (*legein*)	Atividades Sociais de Monitoramento, Controle e Coordenação

Fonte: González de Gómez (2003b)

As ações de informação podem ser manifestadas em 3 (três) modalidades, conforme o contexto de sua constituição (Quadro 3):

a) Ação de informação de mediação = “quando a ação de informação fica atrelada aos fins e orientação de outra ação”;
b) Ação de informação formativa = “aquela que é orientada à informação não como meio, mas como sua finalização”; e,
c) Ação de Informação relacional = “quando uma ação de informação tem como finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que - ainda quando de autonomia relativa - dela obtém a direção e fins” (González de Gómez, 2003b).

Quadro 3 - Modalidades e sujeitos da ação de informação

Ações de Informação	Atores	Atividades	Para
Ação de Mediação	**Sujeitos Sociais Funcionais** *(Práxis)*	Atividades Sociais Múltiplas	**Transformar o mundo social ou natural**
Ação Formativa ou Finalista	**Sujeitos Sociais Experimentadores** *(Poiesis)*	Atividades Heurísticas e de Inovação	**Transformar o conhecimento para transformar o mundo**
Ação Relacional Inter- Meta- Pós-mediática	**Sujeitos Sociais Articuladores e Reflexivos** *(Legein)*	Atividades Sociais de Monitoramento, Controle e Coordenação	**Transformar a informação e a comunicação que orientam o agir coletivo**

Fonte: González de Gómez (2003b)

Com o intuito de mostrar como o ser humano “combina ao mesmo tempo autonomia e condicionamentos sociais e materiais, em seus modos de processar e intervir em seu ambiente semiótico”, González De Gómez (2003b) demonstra no Quadro 4 a teleologia das ações de informações:

Quadro 4 - Teleologia das ações de informações

Estratos informacionais	Formas de ação/operação	Normas
Informação (semântico-pragmática)	Diferenciais semânticos e pragmáticos dos atores sociais e gnoseológicos.	Ações polimórficas
	Ontologias, classificações, regras	
Estruturas de meta-informação	Enquadramento e Regulamentação; Funções e metas organizacionais.	
	Contratos, Padrões	
Infraestruturas de informação Objetos de informação	Operações genéricas; interoperabilidade; transportabilidade e comutatividade digital de todas as mensagens. Normas técnicas, modelos	Ações mimeomórficas

Fonte: González de Gómez (2003b)

González de Gómez (2003b, p. 38) afirma que:

> Definidas por seu papel relacional num domínio de redes narrativas, sociais, técnicas e institucionais, a informação e a ação de informação só podem identificar-se e definir-se em uma cadeia de relações que tem sua especificidade no contexto social de sua constituição. Sua ancoragem nesse contexto dependerá, porém, das figuras de intersubjetividade que traçam os implicados nessa ação, e a partir das quais existe ou não um valor prático e factual nos elos que a informação estabelece entre os sujeitos e os “estados de coisas” do mundo.

Pode-se pensar a ação de informação no quadro da competência comunicativa como parte do agir comunicativo, construção de acordos de representação e compartilhamento de significado. Isto requer pensar a ação de informação para além do estratégico, funcional ou instrumental, em uma dimensão intersubjetiva, discursiva. Neste contexto, considera-se o diálogo como uma ação estratégica. A ação de informação só é comunicativa se acontece de modo simétrico entre o eu e o outro.

A competência para ações de informação é uma competência comunicativa, algumas vezes discursiva, e não uma competência para a informação, seja ela de organização, de mediação ou de recuperação. Cabe ressaltar, sem maiores

reflexões no momento, que a competência comunicativa se distingue da competência informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas traz grandes desafios para a Ciência da informação, particularmente no que se refere ao deslocamento da subjetivação da Filosofia da consciência para a intersubjetivação na Filosofia da linguagem.

Este deslocamento nos obriga mesmo a repensar o próprio conceito de informação, que tem sido trabalhado dentro da perspectiva da cognição de um ego. A filosofia da linguagem de Habermas nos proporciona a inclusão do outro, do alternativo, abrindo a perspectiva de construção numa intersubjetivação.

A Teoria do agir comunicativo busca entender sociedade, socialização, formação de grupos sociais e criação de vínculos sociais a partir das interações mediadas da linguagem. A linguagem tem a tripla função de expressar, representar e criar vínculos sociais.

A competência comunicativa é a soma da competência linguística, de expressar e representar coisas e fatos, com a competência de intersubjetivação, de criar vínculos. A competência comunicativa inclui a capacidade de escutar outros pontos de vista, de se colocar no lugar do alter, de argumentar e de construir acordos em torno do melhor argumento.

Neste contexto há que pensar as implicações para o conceito de informação e das ações de informação. A informação não é mera cognição do sujeito sobre coisas e fatos, a ser comunicada ou não para o outro. A informação é construída na interação entre sujeitos, como expressão do ego e compartilhamento de significado com o outro. A informação emerge nas interações e na criação de vínculos sociais.

Assim, as ações de informação fazem parte das interações entre sujeitos e não devem ser reduzidas as ações que um sujeito pode executar a partir de uma cognição solitária. A ação de informação é em primeiro lugar a disposição dos sujeitos para a interação mediada pela linguagem.

A ação de informação é aquela que sujeitos executam quando querem construir e compartilhar representação e significados sobre coisas e fatos. Por fim, ação de informação faz parte das ações que os sujeitos executam para criar vínculos

entre si, quando se entendem e se põem de acordo sobre coisas e fatos no mundo da vida.

Espera-se que a discussão das implicações da Filosofia da linguagem e da Teoria do agir comunicativo se amplie e intensifique na Ciência da informação, pois elas podem contribuir para deduções e abordagens inovadoras. Estes novos conceitos e teorias podem facilitar a solução de problemas e a construção de acordos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. *In*: FIORIN, J. L. (Og**.). Introdução à linguistica II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2005.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

FIGUEIREDO, Olívia Maria; FIGUEIREDO, Eunice Barbieri. **Dicionário prático para o estudo do português:** da língua aos discursos – 2. ed. - Porto: Asa, 2003. 447p.

FREIRE, Isa Maria. Refletindo sobre ações de informação no laboratório de tecnologias intelectuais - Lti. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 78-96, dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2684. Acesso em: 30 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. O caráter seletivo das ações de informação. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 7-30, jul./dez. 1999.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. As relações entre ciência, estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, p. 60-76, 2003a.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a Pós- Graduação na área: anotações para uma reflexão. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 31-43, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. O outro na intersubjetividade. *In*: **Discursos habermasianos**. Organizado por Clóvis Ricardo Montenegro de Lima e Maria Nélida Gonzalez de Gómez. Rio de Janeiro: IBICT, p. 436-448, 2012.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; MAIA, Mariangela Rebelo. Competência discursiva: um caso especial de competência comunicativa. **Logeion**: filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 46-56, 2019.
MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 298p.

MEDEIROS, A. M.; NORONHA, N. M. Ação comunicativa e ação dialógica: diálogos entre Jürgen Habermas e Paulo Freire no âmbito da “esfera pública”. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. **Anais**... Campina Grande: CONEDU, 2015, v. 2. p. 1-12.

Capítulo 10

DISCURSO E RECONHECIMENTO DO OUTRO:
Habermas discute com Heidegger

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Maribel da Rosa Andrade

Flavia da Silva Carvalho

Resumo: Neste artigo, questiona de modo crítico a afirmação comum de que "não se deve discutir com fascista". Parte-se da noção de Habermas do discurso como agir comunicativo orientado para o entendimento racional. Nas suas notas para a fundamentação da ética do discurso, Habermas enfrenta a objeção do cético, e a sua recusa em participar da argumentação. Nas suas notas Habermas observa, com Apel, que o cético ao objetar está ele próprio em contradição performativa. Na sua fala na recepção do prêmio Kyoto, Habermas expõe alguns acontecimentos como relacionados ao seu pensamento filosófico. Destaca a sua indignação com Heidegger, que republicou obras no pós-guerra sem qualquer advertência ao contexto de nazismo em que foram produzidas. Sua crítica foi para a esfera pública, onde expôs sua crítica. Habermas buscou e provocou discussão. Na sua obra Entre Naturalismo e Religião, Habermas destaca a relevância de aceitar os argumentos dos crentes a partir dos seus próprios pressupostos. Habermas advoga que no discurso não há necessidade de conversão da linguagem do crente para uma linguagem comum com o não crente. Isto faz parte do processo de reconhecimento do outro em sua dignidade e de sua inclusão na discussão política. Os pressupostos são apresentados como argumentos para o ponto de vista de que, nas sociedades democráticas e pluralistas, não cabe recusa ao discurso com o cético. No limite, isto implica em discutir com qualquer interlocutor, incluindo céticos e fascistas.

Palavras-chave: Razão discursiva. Reconhecimento. Jürgen Habermas Martin Heidegger.

INTRODUÇÃO

No início de 2018, a filósofa Marcia Tiburi se retirou de um programa de rádio em Porto Alegre do professor Jurandir Machado por não querer debater com o ativista de direita Kim Kataguiri, um dos líderes do Movimento Brasil Livre (MBL) e hoje deputado federal.

Ao ver o ativista chegando, Tiburi disse: “Credo! Eu não vou sentar com este cara… Estou fora, meu! Tá louco, vou embora... Vou chamar um psiquiatra. Desculpa, não dá para mim. Me avisa da próxima vez quem tu convida para teu programa. Tenho vergonha de estar aqui. Que as deusas me livrem. Não falo com pessoas assim, que são indecentes, perigosas. Tenho até medo de estar aqui.”

A filósofa Tiburi poucos dias depois publica uma carta aberta ao professor Juremir, explicando que ao longo da vida poucas vezes se negou a participar de debates. Argumenta que, quando o fez, foi por “questão de coerência”. Ela advoga o seu direito de escolher o debate do qual quer participar. Afirma ter o direito de não legitimar como interlocutores pessoas que agem “com má fé contra a inteligência do povo brasileiro”.

Marcia Tiburi afirma que “não me é admissível participar de um programa que tenderia a se transformar em um grotesco espetáculo no qual duas linguagens que não se conectam seriam expostas em uma espécie de ringue, no qual argumentos perdem sentido diante de um conhecido discurso pronto”.

A filósofa publicou uma obra com o irônico título "Como conversar com um fascista". Na sua carta aberta, Tiburi afirma que é importante chamar ao debate e ao diálogo qualquer cidadão que possa contribuir com ideias e reflexões, e para isso “não se pode apostar em indivíduos que se notabilizaram por violentar a inteligência e a cultura, sem qualificação alguma, que mistificam a partir de clichês e polarizações sem nenhum fundamento”. Finalmente, ela afirma que o “discurso que leva ao fascismo precisa ser interrompido”.

Em outubro de 2021, a Câmara Municipal de Vereadores da mesma Porto Alegre foi invadida por manifestantes direitistas em protesto contra a criação de documento obrigatório para comprovar a vacinação contra a Covid-19. Estarrecida com tal acontecimento, uma deputada federal gaúcha publicou em suas redes sociais: “Com fascista não se discute”.

A fala que se arroga no direito de recusar a discussão com outro a quem se considera “indigno” do confronto de argumentos tem se reproduzido nos últimos anos. Ela surge ao mesmo tempo em que se observa a redução potencial ou real da esfera pública em função da existência de “lugares de fala” e de autoridade ou não dos falantes para participar com exposição de pontos de vista e argumentação.

A partir do incômodo causado por estes fatos e atitudes, busca-se, no argumento habermasiano e na teoria de Axel Honneth, sustentar a ideia de que não

se pode excluir ninguém do discurso, e que é preciso dialogar com todos nas sociedades democráticas e pluralistas. Habermas é um pensador que, nas últimas polêmicas deste século, sempre tem algo a dizer, enfrentado toda e qualquer adversidade. Habermas costuma salientar “que o que faz um intelectual é sua capacidade de se irritar” (EL País).

Ao ler o livro de Martin Heidegger Introdução à Metafísica, que são aulas ministradas em Freiburg, no ano de 1935, Habermas, com 24 anos apenas, considera a obra como parte da história da adesão de Heidegger ao nazismo. Habermas esperava, no mínimo, uma autocrítica explicativa na apresentação do livro.

A indignação com a atitude de Heidegger estimula Habermas a escrever um artigo a *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, intitulado Pensando com Heidegger, contra Heidegger e que Heidegger levou algum tempo para responder, argumentando que o movimento ao qual fazia referência no livro não era o movimento nazista e sim o encontro entre o homem e a técnica.

Enfim, o que se quer é destacar que Habermas não se calou diante dos fatos e abriu uma discussão sobre o comportamento político de Heidegger. Após se envolver em muitas discussões polêmicas em sua trajetória acadêmica, Habermas, aos 52 anos, publica sua mais célebre obra: Teoria da Ação Comunicativa (1981), em dois volumes, nos quais ressalta os valores da exposição de pontos de vista, da discussão com argumentos e do entendimento intersubjetivo mediado pela linguagem.

DISCURSO COMO MODO ESPECIAL DE AGIR COMUNICATIVO

O agir comunicativo consiste em interação racional mediada pela linguagem. Esta permite o entendimento mútuo entre os sujeitos, constituindo a intersubjetividade (Lima; Lima; Günther, 2019).

No agir comunicativo, os atores buscam harmonizar internamente seus planos de ação e perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. Esse agir orientado para o entendimento mútuo especifica condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego (Habermas, 1989).

No agir comunicativo, os planos de ação dos interagentes são coordenados pelo mecanismo do entendimento mútuo linguístico. Para que seja estruturado, é necessária a perspectiva do observador no domínio da interação como uma complementação do sistema das perspectivas do falante, em que os papéis comunicacionais da primeira e da segunda pessoa são conectados com o papel da terceira pessoa (impactando a organização do diálogo).

Além disso, a partir da construção de um mundo social de relações interpessoais reguladas legitimamente, forma-se uma atitude de conformidade às normas e uma correspondente perspectiva, que complementam as atitudes básicas e perspectivas do mundo associadas ao mundo interno e externo. Esse sistema das perspectivas do mundo encontra seu correlato linguístico no emprego da linguagem, que os falantes competentes podem, numa atitude performativa, distinguir e conectar sistematicamente (Habermas, 1989).

Consequentemente, no agir comunicativo, as identidades de um sujeito e da coletividade se formam e se mantêm de modo co-originário em processos de comunicação. A diferenciação e a racionalização das estruturas culturais comunitárias acompanham proporcionalmente os vários fatores e ordens sociais dos quais depende o processo de autodeterminação do sujeito (Siebeneichler, 2018).

Habermas (1989) coloca o discurso argumentativo como um derivado especial, e até privilegiado, do agir orientado para o entendimento mútuo. O discurso pode ser visto como um prolongamento do agir comunicativo com outros meios, derivado da ética do discurso, uma atitude reflexiva de conotação naturalista.

A ética do discurso coaduna-se com a concepção construtivista da aprendizagem, uma vez que compreende a formação discursiva da vontade como uma forma de reflexão do agir comunicativo e, na transformação do agir para o discurso, exige uma mudança de atitude que carece de intensa prática comunicacional (Habermas, 1989, p. 155).

Essa mudança de atitude na passagem do agir comunicativo para o discurso ocorre com a tematização de questões de justiça e segue o mesmo processo das questões de verdade. Transmuta-se um relacionamento ingênuo com as coisas e os eventos (aceitação sem crítica, sem questionamento) para um relacionamento judicioso em que pondera os fatos como algo que pode existir, mas que também pode não existir. Esse novo sentido, portanto, entende que os fatos são '"estados de coisa"' e não coisas em si, da mesma forma que as normas tornadas hábitos sociais

modificam-se para possibilidades de regulação passíveis de aceitação como válidas ou de recusa como inválidas (Habermas, 1989, p. 155).

Tal como a frase aludida a Einstein - a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará a seu tamanho original - uma vez que a atitude questionadora ou reflexiva se instaura, o sujeito se vê impelido a "reconstruir seus conceitos fundamentais (sob pena de uma total desorientação)" (Habermas, 1989, p. 156), constituindo um ponto de não retorno de sua identidade. O autor ainda orienta que da justificação erige-se o novo edifício do olhar crítico de uma pessoa que perdeu suas ilusões e que, a partir disso, aprende a distinguir entre normas vigentes em uma sociedade e normas válidas, entre as que são de fato reconhecidas e as que são dignas de reconhecimento.

O discurso é uma forma de comunicação mais pretensiosa em que os pressupostos do agir orientado pelo entendimento podem ser generalizados a partir da noção de uma comunidade de comunicação ideal que inclui todos os sujeitos dotados de fala e de ação (Siebeneichler, 2018).

A mudança de atitude que a ética do discurso exige para a argumentação é um processo de desnaturação; significa um "rompimento com a ingenuidade das pretensões de validade erguidas diretamente e de cujo reconhecimento intersubjetivo depende a prática comunicativa do quotidiano" (Habermas, 1989, p. 156). Essa desnaturação equivale aos estágios do processo de aprendizagem construtivo de Kohlberg, pois se trata da sublimação do agir guiado por regras para o discurso destinado ao exame das normas.

Habermas (1989) afirma que a ética do discurso remete a (e depende ela própria de) uma teoria do agir comunicativo, demanda a inserção do discurso prático em contextos do agir comunicativo e possibilita a reconstrução vertical dos estádios da consciência moral, com as estruturas de uma interação guiada por normas e mediatizada linguisticamente. "O conceito do agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa" (Habermas, 1989, p. 165).

O discurso é a forma de reflexão correlata ao agir comunicativo. As argumentações servem para tematizar e examinar as pretensões de validez que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo (Habermas, 1989, p. 193). É verdade que a razão prática na

interpretação da ética do discurso também exige uma inteligência prática na aplicação das regras. Mas o recurso a essa faculdade não confina a razão prática no horizonte de uma época determinada ou de uma cultura particular. Mesmo na dimensão da aplicação são possíveis processos de aprendizagem guiados pelo conteúdo universalista de norma a ser aplicada.

A adoção ideal de papéis serve de palavra-chave para um tipo de fundamentação procedural. Ela requer operações cognitivas exigentes. Estas, por sua vez, estão ligadas por relações internas a motivos e atitudes emocionais como, por exemplo, a empatia (Habermas, 1989).

Pode-se recorrer a relações semelhantes entre a cognição, a faculdade da empatia e a ágape para realizar a operação hermenêutica da aplicação de normas universais com sensibilidade para o contexto. Essa integração de operações cognitivas e atitudes emocionais na aplicação e na fundamentação de normas caracterizam toda faculdade plenamente amadurecida do juízo moral (Habermas, 1989).

A moral fundamentada na ética do discurso apoia-se num modelo que é, por assim dizer, desde o início inerente à empresa do entendimento mútuo linguístico (Habermas, 1989, p. 197). Com isso, a interação entre os falantes erige intersubjetividade e subjetividades, que proporcionam aprendizagem cognitiva, construtora e pragmática. O discurso constrói acordos, e faz aprender a criticar, argumentar, decidir e agir (Lima; Lima; Günther, 2019).

Com a passagem do agir regulado por normas para o discurso prático, os conceitos básicos de uma moral guiada por princípios resultam imediatamente da reorganização, necessária do ponto de vista da lógica do desenvolvimento, do equipamento sócio cognitivo disponível. Com esse passo, o mundo social vê-se moralizado, enquanto que as formas de reciprocidade, embutidas nas interações sociais e elaboradas de maneira cada vez mais abstrata, constituem o núcleo como que naturalista da consciência moral (Habermas, 1989). O discurso é um caso especial de agir comunicativo.

O DISCURSO E O OUTRO

A noção de racionalidade proposta por Habermas implica questões de natureza filosófica e sociológica, e também expõe as bases de sua teoria da

argumentação, realizando uma análise do discurso argumentativo. Como destaca o próprio autor:

Eu me esforcei, na minha empresa teórica, em analisar o conceito de racionalidade adotando como princípio diretora capacidade das enunciações de serem criticadas e justificadas, e eu dei assim um papel chave à racionalidade procedimental, tal como elas e encarna na prática da argumentação (Habermas, 2004).

Embora a razão tenha de abandonar toda forma de conhecimento totalizante, segundo Habermas (1987), ela exige que as comunidades de comunicação, integradas aos contextos contingentes de seus mundos da vida, procedam às antecipações universalistas, que operam, no entender do autor, uma transcendência interna.

Habermas (1987) enfatiza o quanto a argumentação tem um papel fundamental nessa perspectiva: “A teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, posto que é a ela a quem compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitam enteracional”. Habermas (1987) afirma que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento do que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”.

As opiniões podem ser explanadas explicitamente em forma de enunciados e, desse modo, só se sabe algo a respeito de algo se souber ao mesmo tempo porque os julgamentos correspondentes são verdadeiros. Cita-se:

o ‘saber em que’ tal ou tal coisa consiste está implicitamente ligado a um ‘saber porque’ e reenvia nesse sentido às justificações potenciais. [...] Em outros termos, a gramática do termo ‘saber’ implica que tudo aquilo que nós sabemos pode ser criticado e justificado (Habermas, 2004).

Nesse sentido, pode-se dizer irracional aquele que defende suas opiniões de maneira dogmática e que são incapazes de dialogar com as diferenças e sequer justificá-las. Para que se possa dizer que uma opinião seja racional, ela deve ser aceita por boas razões no cerne de um contexto de justificação. Faz-se importante observar que, para Habermas (2004), “a racionalidade de um julgamento não implica sua verdade, mas apenas sua aceitabilidade fundada dentro de um contexto dado”. Habermas, em Consciência Moral e Agir Comunicativo, apresenta um programa de fundamentação para uma teoria discursiva da ética, voltada para teses

universalistas. Trata-se de assuntos muito fortes, porém, comum *status* relativamente fraco na visão do autor. A proposta de fundamentação habermasiana se desenvolve em dois pontos: Princípio de Universalização abordado enquanto regra de argumentação para os discursos práticos, “a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicação do sentido de pretensões de validez normativas” (Habermas, 2013).

O princípio da Universalização apontado por Habermas (2013) pode ser comparado como *Reflective Equilibrium* de John Rawls, conforme afirma o autor, enquanto uma reconstrução das instituições da vida cotidiana, vistas como componentes da “base da avaliação imparcial de conflitos de ação moral”.

O outro ponto sublinhado por Habermas (2013) é a demonstração da validez universal do primeiro Princípio de Universalização, que está alicerçada na “pragmática transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação”.

Em Consciência Moral e Agir Comunicativo, Habermas (2013) discute com diversos autores com os quais busca sustentação para a sua fundamentação de uma ética do discurso, dentre eles se pode destacar Strawson. Este, em seus escritos sobre Liberdade e Ressentimento, pode desenvolver “uma força maiêutica e abrir os olhos ao empirista que se apresenta como cético moral para suas próprias intuições morais na vida cotidiana”.

Através de sua insistência, Strawson (2013) parte da reação emotiva adequada para demonstrar mesmo aos mais petrificados dos humanos que:

> O teor de realidade das experiências morais; ele parte, a saber, da indignação com que reagimos às injúrias. Essa reação sem ambiguidade consolida-se e pereniza-se num ressentimento que fica a arder escondido, se a ofensa não for de alguma maneira “reparada”. Esse sentimento persistente revela a dimensão moral de uma injúria sofrida, porque não reage imediatamente, como o susto ou a raiva, a um ato de ofensa, mas a injustiça revoltante que um outro comete a mim.

Na perspectiva do ressentimento, Strawson (2013) faz quatro observações importantes, dentre as quais destacamos o fato de que as ações que lesam a integridade de outro, quem as comete, ou mesmo um terceiro, pode apresentar desculpas. Diante disso, o atingido não mais se sente ofendido ou diminuído, como inicialmente. Segundo o autor, sua indignação inicial vai se perenizar como ressentimento. As desculpas, vistas desse ângulo, são como reparos que, através

da interação pela linguagem, visam consertar situações conturbadas.

A proposta habermasiana de fundamentação da ética do discurso, sob a forma lógica da argumentação moral, só faz sentido se possível uma pretensão de validez especial, imbricada com mandamentos e normas quando surgem os primeiros sinais de conflito, no horizonte do mundo da vida. Neste mesmo "mundo da vida", Strawson (2013) buscou os fenômenos morais para mobilizar contra os céticos as evidências da linguagem cotidiana (Habermas, 2013).

Faz-se importante destacar que, segundo Habermas (2013):

> O princípio da universalização não se esgota absolutamente na exigência de que as formas morais devem ter a forma de proposições deônticas universais e incondicionais. A forma gramatical das proposições normativas que proíbe uma referência ou um entrelaçamento a determinados grupos ou indivíduos, não é, de modo algum, uma condição suficiente para mandamentos morais válidos, já que, manifestamente podemos conferir essa forma a mandamentos imorais.

Na perspectiva habermasiana, pode-se dizer que o teórico da argumentação se torna consciente da autorreferencialidade de sua argumentação, assim como, o teórico do conhecimento se mostra consciente de seu conhecimento, o que significa consequentemente deixar para trás o desfavorável esforço de "uma fundamentação dedutiva de 'últimos princípios' e voltar-se para a explicação de pressuposições 'incontornáveis', isto é, universais e necessárias" (2013). Habermas reflete sobre o papel do teórico, a partir de então, e diz que este assumirá, a título de experiência, o papel do cético, no intuito de analisar se a rejeição de um princípio moral proposto está imbricado com uma contradição performativa e pressuposições incontornáveis da argumentação em geral.

Desse modo, para Habermas, é possível provar ao cético, que exatamente por se engajar numa determinada argumentação que visa rejeitar o cognitivismo ético, está por assim dizer, construindo pressuposições argumentativas compostas por elementos proposicionais que contrariam sua objeção. Então para que o jogo da linguagem da argumentação conserve seu sentido, pode-se considerar imprescindível o discurso inclusive com os céticos, com os diferentes e com os fascistas.

RECONHECIMENTO E PATOLOGIAS SOCIAIS

Na obra A inclusão do Outro (1996), Habermas desenvolve seus principais argumentos sobre as lutas por reconhecimento. Na análise habermasiana, as Constituições modernas sustentam a ideia pela qual os cidadãos, por livre arbítrio, se integram a uma comunidade, a um grupo de homens livres e iguais. Essa mesma Constituição é que legitima os direitos que os cidadãos precisam reconhecer mutuamente para que possam regular o convívio por meio do direito, o que para Habermas é fundamentado através das relações de reconhecimento intersubjetivo, sancionadas via estatal e os direitos daí oriundos, asseguram a integridade particular do sujeito e não de modo coletivo. Será que o direito na concepção individualista dá conta de lutas por reconhecimento de grupos coletivos?

Em A Inclusão do Outro, Habermas trava uma discussão sobre essa questão, a partir do artigo de Charles Taylor *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. No artigo, o autor aponta o cerne de seu interesse de discussão;

> As formas de vida marginalizadas, as minorias culturais, portanto, que deveriam ser protegidas por uma espécie de “direitos coletivos” que assim, explodiriam nossa autocompreensão do Estado democrático de direito, moldado em direitos subjetivos e, consequentemente de caráter liberal? (Habermas, 2004, p. 239).

Habermas identifica alguns desses grupos de minorias e alerta para o fato de que reconhecê-los, não implica a equidade das condições sociais de vida, mas sim, “a defesa da integridade de formas de vida e tradições com as quais os membros de grupos discriminados possam se identificar-se” (Habermas, 2004, p. 240).

Um dos problemas do não-reconhecimento é que os grupos não reconhecidos, ou, reconhecidos e ignorados, sofrem com a marginalização, com o menosprezo, de modo que o diagnóstico dessa patologia social aponta para a desenfreada ampliação da desigualdade social e cultural.

Nesse sentido, pode-se dizer que a segregação das minorias de um Estado é resultante das circunstâncias históricas que moldaram a cultura ético-política da nação, vinculadas por uma Constituição.

O pensamento crítico de Axel Honneth parte de uma análise da obra de Habermas, buscando apontar limitações acerca da abordagem linguística do paradigma da intersubjetividade e suas implicações para a Teoria Crítica. Em Luta

por Reconhecimento, Honneth volta-se para a construção de uma base de teoria social comunicativa que verse acerca de uma nova conceituação das esferas sociais, desdobrando o que para ele é o déficit sociológico da Teoria Crítica, por meio do enfoque nos pressupostos sociológicos e psicológicos da intersubjetividade.

O objetivo de Honneth é focar em uma filosofia do social que venha a elucidar a realidade interativa, identificando o eixo crítico da teoria no interior das práticas e das relações entre os sujeitos e os grupos sociais. Estar-se-ia diante de uma filosofia do social que tem como cerne as experiências morais das pessoas, imbricadas num processo de denegação do reconhecimento, mostrando como o conflito se apresenta como "luta por reconhecimento" envolto a uma configuração moral que favorece, obviamente, a ideia de uma lógica moral dos conflitos sociais.

Em outras palavras, de acordo com o pensamento de Honneth, perspectivas e sentimentos morais, quando articulados numa linguagem comum ou, se possuírem potenciais para a generalização, podem transformar-se em movimentos coletivos, mobilização política e lutas sociais.

A dinâmica social honnethiana do reconhecimento, portanto, a gramática dos conflitos sociais, diante de um saber evidente, defende que

> A integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, como os que tentamos distinguir até agora, pois, na autodescrição dos que se vêem maltratados por outros, desempenham até hoje, um papel dominante categorias morais que, como as de "ofensa" ou de "rebaixamento", se referem às formas de desrespeito, ou seja, às formas doreconhecimento recusado. Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representam uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesma, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva (Honneth, 2003, p. 213).

A imbricação interna entre individualização e reconhecimento, trabalhados por Hegel e Mead, segundo Honneth, resulta na vulnerabilidade particular das pessoas, que pode ser caracterizada como conceito de "desrespeito". Como frisa Mead, a auto-imagem normativa de cada ser humano(me) está conectada e depende da possibilidade de um resseguro no outro:

> Vai de par com a experiência de desrespeitos práticos, em que são tiradas violentamente de um ser humano, todas as possibilidades da livre

> disposição sobre seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal (Honneth, 2003, p. 213).

Na perspectiva honnethiana, essa experiência de desrespeito não pode simplesmente variar como contexto histórico ou com a imagem cultural de referência, uma vez que o sofrimento causado pelas “patologias sociais” (tortura, violação de direitos, negação do reconhecimento, etc.), por mais distintos que possam ser os processos de “legitimação” social, estarão acompanhados “de um colapso dramático da confiança da fidedignidade do mundo social, e com isso, na própria auto segurança" (Honneth, 2004, p. 216).

A análise tripartite do conceito de “desrespeito” em Honneth aborda outras duas observações em oposição a isso que são alusivas a um processo de mudança histórica. Nessa perspectiva, o que é percebido enquanto “lesão moral”, nas palavras de Honneth, está sujeito às mesmas modificações históricas, abordadas pelos padrões complementares do “reconhecimento recíproco” Honneth (2004, p. 216) diz que:

> Se a primeira forma de desrespeito está inscrita na experiência de maus-tratos, que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu auto-respeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligido a um suspeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. De início, podemos perceber como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social, uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso, a afirmação de que não lhe é concedida a imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade.

Nesse sentido, não se pode excluir ninguém do discurso. É preciso discutir, pontuar o desrespeito, o não-reconhecimento do outro e também de seus direitos civis enquanto sujeito igual. O desrespeito com o outro, seja na privação de seus direitos, e/ou na exclusão social, salienta Honneth, não representa apenas a limitação violentada autonomia pessoal, mas “associa-se com a sensação de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade” (2004, p. 216) para o sujeito, a denegação desses direitos significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de reconhecimento de sua capacidade de formar juízo moral.

Ao não discutir com os “diferentes”, com aqueles que pensam, têm concepções, crenças ou costumes distintos dos meus, talvez se esteja contribuindo para a ampliação de situações que se pode diagnosticar como “patologias sociais”.

Sendo este um conceito da medicina, a patologia, por exemplo, significa o estudo das alterações estruturais, bioquímicas e funcionais nas células, tecidos e órgãos que visam explicar os mecanismos pelos quais surgem os sinais e os sintomas da enfermidade. Todavia, por patologia social, em seu sentido amplo, se compreende como o estado relativamente prolongado da ausência, ou de alteração da normalidade de uma instituição, de uma organização, do sistema econômico, do sistema de saúde, do sistema de ensino ou da sociedade em termos globais.

Todos sabem que a sociedade capitalista moderna tem enfrentado uma crise de valores. Nesse sentido, Axel Honneth tem buscado compreender as causas, os desdobramentos e as consequências dessa crise, tendo desenvolvido por mais de 30 anos estudos próximos do tema da patologia social. Na construção genealógica do conceito de patologia social na teoria de Honneth, tiveram contribuições de Habermas. Honneth pretende construir uma relação entre normatividade ética e patologia social, bem como apontar uma possível conversação entre a patologia social e a psicologia do reconhecimento. Honneth busca analisar o que impede o homem de sua autorrealização e quais as normatividades que o possibilitam fazer um diagnóstico do que são as patologias sociais e com isso traçar os caminhos para uma racionalidade socialmente eficaz.

O conceito de patologia social na obra de Honneth pode ser compreendida em três grandes momentos: a) na década de 1980, Honneth busca a origem do conceito nas obras de Georg Lukács; b) O segundo momento é um tempo de reatualização, marcado por seus escritos nos anos 90, tendo como núcleo as contribuições da filosofia social; c) por último, sublinhado por textos escritos nos anos 2000 em diante, Honneth atenta para a investigação das obras dos escritores da teoria crítica em si mesma.

Neste sentido, primeiramente, pode-se dizer que a influência das obras de Lukács foi, então, muito importante para a primeira fase de investigação do conceito de patologia social. Lukács aponta para o diagnóstico das três regiões em que se faz possível a falta de desenvolvimento social: a) o desenvolvimento do ideal de sociedade intacta; b) o diagnóstico da crise na estrutura das relações sociais de reconhecimento; e c) o destaque para a importância da comunicação nas relações

sociais.

A segunda conclusão que Honneth faz é que a tradição da filosofia social teve grande influência para os primeiros delineamentos com Rousseau, como para a forma de conceber as patologias sociais na modernidade. O texto *Patologías de lo social: tradición y actualidad de la filosofia social* (2011) foi fundamental, pois, marca a segunda fase de reatualização do conceito de patologia social, realizado por Honneth.

É possível perceber que o filósofo alemão atribui grande importância à teoria da eticidade para a superação das patologias sociais, pois, ressalta:

> De acordo com a teoria de Hegel; a liberação dos comportamentos patológicos que os sujeitos apresentam, passaria pela eticidade. Se os sujeitos alcanças sem essa liberação, cessariam as condições comunicativas e estariam mais próximos de alcançarem a justiça por meio da intersubjetividade e ficariam curados de suas patologias sociais (Honneth, 2007).

A terceira fase é quando Honneth busca o início da Teoria Crítica para o tema das patologias sociais. Para Honneth, uma vida bem-sucedida estaria vinculada a uma razão socialmente eficaz e a conceitos como práxis racional, potências racionais, força racional, de formação histórica da razão, estão diretamente relacionadas com a normatividade ética e se tiver uma de formação da razão, geraria, assim, uma patologia social (Honneth, 2007).

Faz-se importante destacar que, para Honneth, é de fundamental importância o reconhecimento do núcleo comum de perspectivas valorativas para a autorrealização cooperativa. Para ele, o entendimento racional é um meio de amalgamar a cooperação social e, com isso, remediar as patologias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que este artigo busca evidenciar e demonstrar é que a proposição de uma comunidade de comunicação ideal de Habermas inclui os princípios de uma discussão de pontos de vista e da possibilidade de universalização dos mesmos e da argumentação. Contudo, não se deve ignorar a advertência de Habermas que se trata de uma proposição contra-factual.

Todos na esfera pública são potencialmente participantes da discussão em

torno dos conflitos de pontos de vista. Aliás, esta é uma condição para a vida democrática nas sociedades pluralistas. A democracia é um regime onde a informação está sempre submetida ao escrutínio da razão pública. O acordo democrático neste caso opera em torno da exposição de pontos de vista e do reconhecimento do melhor argumento.

Habermas teoriza sobre o entendimento em torno do melhor argumento. Em primeiro lugar, a discussão deve envolver todos os potencialmente interessados. Isto implica que se deve observar que os céticos estão expondo seus pontos de vista mesmo quando se recusam formalmente a participar da discussão.

Por outro lado, não cabe aos participantes da discussão excluir real ou potencialmente qualquer interessado nela. A democracia inclui o uso público da razão e a livre discussão de pontos de vista e de argumentos. A exclusão de interessados é um procedimento antidemocrático, que compromete a discussão pluralista.

A democracia implica no reconhecimento da dignidade do outro. A discussão supõe que todos na esfera pública são capazes de reconhecer de modo racional o melhor argumento. A exclusão do outro na discussão não é racional e compromete o seu caráter democrático. O outro não é substância, mas parte de uma interação mediada pela linguagem.

A inclusão do outro nas sociedades democráticas e pluralistas supõe o seu reconhecimento como parte potencial legitima nos processos de discussão. Quando Habermas se confronta com a omissão de Heidegger, ele propõe uma discussão e não o exclui das controvérsias sobre o passado nazista na Alemanha.

Não se trata de uma capitulação ingênua frente àqueles que recusam a democracia como regime adequado para as sociedades modernas. Trata-se sim de um confronto metodológico radical, que expõe a irracionalidade dos que se furtam a apresentar pontos de vista e a argumentar.

REFERÊNCIAS

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **La inclusión del otro:** estudios de teoría política. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1999.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1 e 2.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação:** ensaios filosóficos. Campinas: Loyola, 2004.

HONNETH, A**. Disrespect:** the normative foundations of critical theory. Cambridge: Polity Press, 2007.

HONNETH, A. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Ed. Trotta, 2011.

HONNETH, A**. Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed.34, 2003.

HONNETH, A. Uma patologia social da razão: sobre o legado intelectual da Teoria Critica. *In*: RUSH, Fred. (org.). **Teoria crítica.** Aparecida, São Paulo: Ed. Ideias & Letras, 2008.

HONNETH, Rejoinder. *In*: PETHERBRIDGE, Danielle (Ed.). **Axel Honneth**: critical essays. Social and Critical Theory. Leiden: Brill, 2011. v. 12.

LIMA, C. R. M. de; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F. Competência Comunicativa Para Problematização E Aprendizagem Em Organizações. **P2p & Inovação,** Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 2, p. 200–219, 2019. DOI: 10.21721/p2p.2019v5n2.p200-219. Disponível em: https://revista.ibict.br/p2p/article/view/4596. Acesso em: 22 abr. 2024.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen Fischer; MAIA, MariângelaLIMA, C. R. M. de; GÜNTHER, H. F.; MAIA, M. R. Competência discursiva: um caso especial de competência comunicativa. **Logeion**: **Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 44–56, 2019. DOI: 10.21728/logeion. 2019v6n1.p44-56. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4842. Acesso em: 22 abr. 2024.

SIEBENEICHLER, F. B. Reflexões sobre a ética do discurso. **Logeion**: **Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, p. 67–83, 2018. DOI: 10.21728/logeion. 2018v5n0.p67-83. Disponível em: https://revista.ibict.br /fiinf/article/view/4501. Acesso em: 22 abr. 2024.

Capítulo 11

LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima

Elisângela dos Santos Faustino Röder

Fernanda Carrato Werneck Evangelista

Resumo: O fato dos processos de aprendizagem estarem vinculados ao mundo da vida, aos elementos que o compõem e aos instrumentos das suas interações, nos leva a pensar o papel da linguagem e a própria socialização dentro desta dinâmica. O nosso objetivo neste artigo é pensar e discutir a perspectiva relacional destes fatores, tendo-os como base estrutural sobrepostos que formam a sociedade. A Educação está sempre em busca de novas respostas para problemas recorrentes, assim como é inquirida a partir de outras perspectivas, componentes e variáveis, se abrindo para distintas possibilidades. A aprendizagem é um tema regularmente analisado e nos desafia por múltiplos novos ângulos como outras formas de lidar com as informações que repercutem na maneira como a escola lida com os conhecimentos: seu constante reposicionamento diante da complexidade quando pensada na perspectiva da linguagem ou mesmo a partir de sua função social. Ao final desta reflexão o que fica posto é a necessidade de compreensão clara da função da escola, porque ela é uma das bases formadoras da sociedade assim como de individualidades, ou seja, vai para além do momentâneo, de exigências de nichos específicos.

Palavras-chave: Processos de aprendizagem. Educação. Linguagem. Socialização.

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem, aprendizagem e socialização é central para a compreensão de como os seres humanos constroem conhecimento, interagem socialmente e se individualizam. Este artigo explora o papel da linguagem como mediadora de processos cognitivos e sociais, discutindo suas funções como estrutura política, veículo cultural e instrumento comunicativo, além de transitar por diferentes teorias para pensar a relação entre a integração social e a aprendizagem.

A partir de autores, como Saussure, Piaget, Vygotsky (2001), Paulo Freire (1996) e Habermas (1990), e reflexões contemporâneas de Byung-Chul Han (2019) analisa-se a ligação intrínseca entre a linguagem, o pensamento e a aprendizagem,

bem como os desafios impostos pela contemporaneidade e as repercussões das mudanças que acontecem na forma de lidar com o conhecimento.

No contexto educacional, destaca-se a necessidade de repensar práticas e estruturas para fomentar aprendizagens significativas e preparar os indivíduos para uma sociedade em constante transformação, sem perder de vista a integração social e a formação da individualidade.

2 LINGUAGENS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Para além do entendimento da língua como órgão responsável por vários processos, inclusive na produção de sons ela é entendida conceitualmente também como conjunto de signos, que articulados em conformidade com regras compartilhadas, estabelece comunicação com outro agente (Saussure, 2006); também como elemento base do entendimento de nação; a língua como representante viva, concreta e difusora de diferentes formas culturais e sistêmica. Quando Flusser (2007, p. 41) fala que "[...] a língua é o conjunto de todas as palavras percebidas e perceptíveis, quando ligadas entre si de acordo com regras preestabelecidas", ele nos faz questionar sobre as diversas facetas que a língua pode assumir e as infinitas possibilidades de combinações e agrupamentos.

O objeto de pesquisa de Ferdinand de Saussure (1857-1913), a língua é para ele um sistema autônomo, independente da sua formalização através do ato de fala (apud Wilson 2011). O mecanismo da fala é um estágio à frente, onde o uso da faculdade da linguagem se dinamiza, adquire seu aspecto social tanto pelas convenções para seu uso como a reprodução e diversificação dos códigos. A partir da dedicação de Saussure, de outros lingüistas e da cooperação com distintas ciências, o estudo da linguagem ganha novas dimensões identificando diferentes interligações com o pensamento e os processos que decorrem desta relação.

Saussure e Benveniste dizem que a língua é quem dá estrutura para que o pensamento possa se organizar. Mas enquanto para Saussure é a partir da língua que há sistematização do pensamento, para Benveniste é o "[...] pensar que maneja os símbolos da língua" (Benveniste, 2005 *apud* Severo, 2013, p. 88)

Entendendo a língua como artefato desenvolvido pelos humanos em decorrência de sua capacidade de linguagem, ou seja, "a linguagem é uma

faculdade, a língua é aquilo que permite o exercício de tal faculdade" (Severo, 2013, p. 83), é a força motriz que mantém a dinâmica desse complexo e se constrói entre a individualidade do ser e a sua exposição ao mundo da vida. O signo lingüístico ocupa o ofício de representação da realidade a partir de seu processamento pela faculdade natural da linguagem e da sistemática dinamizada pela comunidade que compartilha este signo. A articulação entre os resultados destes processos é a própria apreensão do mundo como realidade apresentada, vivenciada. As mudanças em relação ao entendimento do mundo ocorrem quando este processamento é alterado de alguma forma, ou seja, quando a língua (o signo) e o significado compreendido não dão conta de representar a realidade do algo captado pelos sentidos e impedem o compartilhamento entre os membros da comunidade (Risser, 2019; Back, 2023a). "A necessidade de complementaridade entre elas [organização e adaptação] é de tal ordem que o pensamento se organiza somente se adaptando ao real, e, organizando-se, estrutura o real" (Palangana, 2015, cap. 1)

Esta estrutura resguarda também o percurso feito nos processos de aprendizado, tanto na instância defendida por Piaget quando fala que ele é "[...] a aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência" (Tabile; Jacometo, 2017, p. 76) como de Back (2023b) quando fala que aprendizado é a capacidade de realizar por si só o que é primeiramente compreendido. Ou seja, a aprendizagem envolve o desequilíbrio e o reequilíbrio na dinâmica entre o signo que representa a realidade captada pelos sentidos e a compreensão a ponto de poder repetir o feito ou mesmo compartilhar através da língua o que foi compreendido. Para este autor tanto a compreensão como a aprendizagem são experiências, quando esta entendida como "sucessivas transformações graças às quais a consciência nega o que julgava saber para se renovar em novos objetos" (Back, 2023b, p.10).

Vigotski, segundo Palangana (2015), diz que a aprendizagem é esse processo contínuo, que parte de "[...] um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança" (cap. 2). Ao nível que a criança se desenvolve o aprendizado também o acompanha, e vice-versa, ressaltando que ambos processos são diferentes e que se interligam, principalmente, pela linguagem (Palangana, 2015). Através da competência lingüística a relação com o signo construído coletivamente que o indivíduo coleciona

instrumentos para internalizar seu processo de aprendizagem e acomodação de seu desenvolvimento.

Vygotsky localiza a aprendizagem no espaço entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho sem a ajuda de outro mais experiente em relação ao que será aprendido, e essa nova conquista que ainda não domina. Esta fase parte do que se sabe dirigindo-se para o novo, onde conta com a orientação para completar a ação, esse intervalo Vygotsky chama de “zona proximal” e que por sua vez, movimenta-se constantemente relacionando-se com diferentes variáveis o que torna o “desenvolvimento muito além do conteúdo ou das habilidades aprendidas” (Palangano, 2015, cap. 2)

Os entendimentos sobre aprendizagem ligam-se aos princípios do pensamento e da linguagem as esferas individual e social do sujeito, possibilitando avançar nas reflexões sobre o papel ativo do aprendiz defendido por Freire (1996, p.14): “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. As variáveis linguagem, pensamento, desenvolvimento e aprendizagem se conjugam mutuamente mantendo-se como processos distintos.

Na seara do desenvolvimento que Piaget e Vygotsky se diferenciam considerando que aquele atrela ao desenvolvimento a condição do aprendizado, porque para ele o aprendizado é a aquisição de novos conhecimento, novos saberes, mas estes só se tornam possíveis se a etapa de desenvolvimento do indivíduo estiver madura. Enquanto que para Vygotsky “[...] os dois fenômenos são distintos e interdependentes, um torna o outro possível” onde a competência linguística desempenha um papel importante” na interação dos dois processos, mesmo sendo o desenvolvimento mais demorado que o processo de aprendizagem. Este argumento ele sustenta a partir do entendimento de que o indivíduo a partir do momento que aprende conecta este novo saber a outros já processados compondo outras funções mentais (Palangana, 2015, n.p.).

O aprendizado pensado na rede escolar é sistematizado, com objetivos que estão diretamente ligados à difusão de conhecimentos específicos, científicos, mantendo a relação íntima com os processos de aprendizado já consolidados. O aprender no contexto escolar também envolve o estímulo externo, ou seja, a exposição do sujeito a objetos (concretos ou abstratos), com os quais se propõem a

manusear e/ou projetar conforme a finalidade apresentada, mas não limitada a ela. A acomodação da estranheza provocada pelas novas experiências ocorre com a ajuda dos aprendizados anteriores, intermediado pela linguagem.

Esta dinâmica reafirma o entendimento de que as crianças adentram o ambiente escolar já com experiências internalizadas de aprendizagem intermediadas pela linguagem oral e que a escola, com a sua estrutura pedagógica, alargará este meio, ampliando e fomentando novas habilidades, tanto para aumentar os aprendizados e a produção de conhecimento, como criar instrumentos para organizar, desenvolver e utilizar estas conquistas construindo suas estruturas mentais interferindo na construção do real.

Por fim, cabe ressaltar o papel da interação, tanto na visão de Piaget, mas muito mais na perspectiva de Vygotsky, no fenômeno da aprendizagem e diretamente no processo de desenvolvimento, já que “a apropriação do conhecimento se dá, segundo a teoria vigotiskiana, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo” (Palangana, 2015, n.p.). E neste ponto da discussão inclui-se as temáticas socialização dos indivíduos e a integração social.

3 LINGUAGEM, SOCIALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A linguagem, essa faculdade humana, desempenha três funções, segundo Habermas (1990), sendo elas a de “reprodução cultural”, de “integração social” e a de “socialização da interpretação cultural das necessidades" (Habermas, 1990, p. 41). Apesar de uma estar imbricada na outra, formando um sistema que torna o arcabouço lingüístico um corpo, vivo em constante processo de mudança, e o próprio entendimento de mundo que se constrói a partir do uso das propriedades da linguagem, o que nos ateremos aqui é a sua função socializadora como mediadora e ao mesmo tempo componente dos mecanismos de integração social.

A linguagem pensada no universo infantil dialoga com os princípios de desenvolvimento psico-motor, ou seja, aperfeiçoam-se com o crescimento da criança em consonância com os níveis interacionais com os indivíduos e o meio onde está inserida. Já nos primeiros meses após seu nascimento já se constata que a linguagem começa a exercer seu papel de contato e interação social, seja por meio de balbucios e de gestos (Vygotski, 2001)

A descoberta, por volta dos dois anos de idade, das curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se aproximam, dando início a uma nova forma de comportamento e ampliando a dinâmica do desenvolvimento do indivíduo (Palangano, 2015). Neste intercruzamento ocorre a interiorização dos aspectos assimilados junto ao grupo, quando ocorre o processamento e há condições para abstrações internas, estruturas fundamentais para o processo de individualização a qual Habermas (1990) identifica nos escritos de Mead.

A partir desta virada, a criança se beneficia do entrecruzamento do pensamento e da linguagem, já consegue acessar o processo de compreensão e aprendizagem em relação ao meio que a cerca e aos símbolos que darão representatividade ao entendimento do mundo onde se encontra. Nesta fase, estes processos, em geral, ocorrem no interior das famílias ou de grupos de educação infantil, onde a linguagem oral se estrutura como este mecanismo que torna mais dinâmico a relação com o outro, com seus próprios processos internos e as do seu entorno. Para Berger e Luckmann *apud* Magano (2010, p. 51) a partir da aquisição da linguagem oral e da escrita a criança passa pelo primeiro estágio da socialização, onde acaba por absorver os signos, os saberes e as regras do grupo onde vive, restando para a próxima fase à interiorização das especificidades dos saberes e dos “submundos” institucionalizados.

Neste ponto se faz oportuno trazer a concepção de Habermas (1990) que reflete o papel da socialização no processo da individuação, indo ao encontro também de autores como Mead e Vigotsky, que consideram que esta passagem se estabelece de fora para dentro, ou seja, não se restringe a interioridade, ele se constrói no contato com o outro, onde os conflitos, os choques as convergências delineiam o que se tornará a sua individuação.

Eu não posso manter o Eu por mim mesmo, apoiando-me nas próprias forças. O Eu que aparentemente me foi dado em minha autoconsciência como sendo o Eu pura e simplesmente próprio - esse Eu não me "pertence". Esse Eu contém um núcleo intersubjetivo, porque o processo de individuação, do qual ele surge, corre através da rede de interações mediadas pela linguagem (Habermas, 1990, p. 204)

Neste espaço entre o indivíduo dotado de capacidades de interação e o ambiente externo, onde a linguagem se encontra e se disponibiliza como intermediadora, encontra também o outro, com o qual interagem, reverberando no

próprio processo de desenvolvimento da individuação. Neste âmbito se percebe o quanto a linguagem ocupa um papel fundamental não só na formação do ser, mas na própria estruturação da socialização, que se torna este espaço em constante mutação, por ser composta por cada um que “estratifica a vida comum de maneira diferente e, a vida em comunidade é a soma de todas estas estratificações.” (Mead *apud* Habermas, 1990, p. 220)

O conceito de socialização já tão debatido em diferentes campos do conhecimento, se firma neste espaço que se forma e é constituído do encontro entre seres, que na busca do desenvolvimento de aptidões inerentes a sua condição, acabam por manter a disposição dos membros que compõe uma determinada comunidade, elementos que na articulação entre pensamento e linguagem, nos moldes vigotskiano, delineiam e constituem as individualidades e a própria sociedade em si.

Para pensar a socialização como processo contínuo é importante refletir a dinâmica que envolve esse dentro e fora de si mesmo, ou seja, sobre qual caminho este indivíduo trilha para sair de sua individualidade e acessar o mundo externo. A integração social é um conceito que poderia facilitar este entendimento, se pensarmos que ela também exige do indivíduo uma adequação constante em relação a este meio que está sempre sofrendo influência de todos os encontros que ocorrem nele. A integração é o sentimento de pertencimento que se subdivide em ser aceito, compreender as estruturas e a dinâmica do grupo, mas também sentir-se na condição de partícipe no que tange a movimentação dos aspectos que identificam o grupo, como as regras, os valores, os papeis, a dinâmica das instituições sociais, entre outros. “[...] a integração de um grupo é o efeito de aceitação/produção de valores e práticas comuns e de formulação de um fim comum” (Durkheim, 1982 [1897] *apud* Magano, 2010, p. 56).

Refletir sobre a dinâmica atual das interações sociais considerando o que foi apresentado até agora, incorre necessariamente em trazer à baila as mudanças nas formas de socialização, principalmente, em decorrência da diversidade de linguagens e dos mecanismos de acesso e propagação das mesmas, além da ampliação da variedade de maneiras de se relacionar com as instituições intermediadoras ou propulsoras da socialização, sem contar as mudanças na dinâmica relacional entre estas entidades.

> Actualmente, assiste-se a um contacto cada vez mais precoce com outros universos, outros contextos para além dos familiares. Entre a família, a escola, os amigos e as múltiplas instituições culturais com que a criança ou o jovem convivem, apresentam-se situações heterogéneas, por vezes concorrentes ou contraditórias no que se refere aos princípios de socialização (Magano, 2010, p.52)

Habermas (1990) já vem refletindo sobre as mudanças resgatando questões estruturais da sociedade moderna, como as relações de trabalho, a burocratização e monopolização da força e ao trazer Ulrich Beck rastreia até o interior das famílias, das minúcias do cotidiano as alterações ocorridas no mundo da vida a partir da especificação das funções e do esfacelamento das bases tradicionais "des-tradicionalização". A perturbação das esferas onde a socialização ocorre, para além das próprias turbulências ocasionadas pelas formas de acesso e uso das linguagens, desafiam o entendimento desde o processo da individuação até a manutenção das estruturas de socialização e integração social.

Como a linguagem se propõe a mediar a experiência que nos conduz a compreensão, o aprendizado, ao entendimento do mundo vida ou a apreensão do sentido das coisas, nos momentos que há mudanças bruscas na dinâmica de processamento, incorre na incompletude dos processos, ou seja, tem-se justaposição de movimentos iniciados, mas não acabados, que são atropelados incessantemente por novos *inputs* decorrentes de novos contatos.

Segundo Magano (2010), a contemporaneidade acelera de modo sistemático as oportunidades de experiências, por meio do contato cada vez mais precoce das crianças com outras linguagens e instituições para além da familiar, assim como, a diversificação destes momentos. Para a autora isso incorre em um processo contínuo de socialização dos sujeitos na atual sociedade, um processo de compreensão e aprendizagem constante sem o tempo necessário para a acomodação e o uso prático destes novos saberes.

A versatilidade que a contemporaneidade tem atribuído aos movimentos desencadeados pela linguagem, tanto no âmbito individual como coletivo, despertam a necessidade da análise de como os modos de aprendizagem e socialização reverberam estas mudanças, os quais também acabam por estender a reflexão ao campo da integração social. Esta é uma variável que marca o quanto o processamento da aprendizagem e da socialização do indivíduo se consolidam, ao mesmo tempo que é a própria estrutura ativa na formação de si e da sociedade.

4 PROBLEMAS DA SOCIALIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM

A partir da reflexão trazida por Magano (2010), sobre a contemporaneidade e a forma acelerada de contato com diferentes linguagens, é interessante acrescentar que o acesso que as crianças possuem à gama de dispositivos de informação e entretenimento desde cedo, aumenta significativamente o ritmo destas interações. O que não está posto nesta reflexão e que exige um olhar mais atento diz respeito ao questionamento se este contato se transforma em experiências propriamente dita e de que maneira as crianças processam esta diversidade de linguagens, os aprendizados, como transformam e quando transformam isso em novos conhecimentos, já que não há tempo hábil para a elaboração, considerando a dinâmica frenética das diferentes formas de interação e conteúdos em circulação.

O imediatismo dos conteúdos proporciona uma sensação de domínio do saber em decorrência da facilidade em encontrar informações sobre todos os assuntos, incorrendo em superficialidade de conhecimentos. O autor koreano Byung Chul Han vai tratar sobre os desdobramentos desta proliferação de informação, como estas tecnologias comunicacionais estão alterando as subjetividades, o cansaço mental, entre outros. Em “A Salvação do Belo” (2019), existem alguns trechos relacionados à informação, sua velocidade, quantidade e a problematização de como isso pode interferir nos processos comunicacionais e ao que estes estão diretamente relacionados, e como interfere na apreciação do que está sendo decifrado por este mecanismo. Neste caso, as próprias experiências são impactadas, uma vez que para se tê-las é imprescindível tempo para recepção, interpretação, reflexão e elaboração: "Hoje é impossível a experiência do belo. Onde penetrou a curtida, o like, esmorece-se a experiência, impossível sem negatividade" (Han, 2021, p.16). Essa reflexão pode ser paralelamente comparada à ideia de conhecimento, considerando que ela é maior que a informação isolada.

Neste ponto pensar a escola como essa instituição que vai se responsabilizar pelo aprendizado especializado, científico, programado precisa desencadear processos que dêem peso, significado e possibilidade de relacionamento entre as informações, tornando possível a construção do conhecimento. "A informação habita, ao contrário, o tempo alisado de pontos presentes indiferenciados. Ela é um tempo sem acontecimento ou destino." (Han, 2019, p. 21).

Se colocarmos esta reflexão do filósofo em diálogo com a estrutura curricular de nossas escolas, ou seja, uma grade com conteúdos fragmentados, o período das aulas, a carência de material didático, ocorre o esgotamento dos ambientes e das possibilidades de aprofundamento de experiências formadoras e ricas de saberes. Esta estrutura posta para a aquisição de conhecimentos especializados acaba por limitar a potencialidade da situação, ou seja, esta fragmentação para além de dificultar a interligação dos saberes adquiridos, também dificulta o processo que Habermas (1990), inspirado em Mead, fala da formação da individuação, ou seja, o movimento entre o indivíduo social e o privado[1]. Aponta-se esta relação considerando que a dinâmica entre os inputs recebidos e acomodação no interior do ser, ocorre de forma relacional, isto é, o novo com o que já estava interiorizado no sujeito.

No contexto da aprendizagem como a conquista de novas respostas em decorrência do aumento gradual da complexidade das perguntas e do desenvolvimento da criança, a atualidade esse percurso se expande de forma lisa, bancária no sentido de inatividade, inibindo a profundidade, tornando superficial, proporcionando uma imagem ilusória da solidez do processo.

As informações e a circulação do conhecimento de forma contínua e incessante não deixam espaço para a resistência provocada pelo contato, e para a apreciação, tão necessárias à aprendizagem significativa e ampliação de repertório para se olhar o mundo com mais criticidade. A participação ativa neste movimento, tão defendida por Paulo Freire, acaba por ceder a automaticidade dos pequenos detalhes até os pontos mais complexos. Tanto a contemplação como a percepção do próprio desenvolvimento como processo formativo tanto da individualidade e indiretamente da sociedade, parecem não encontrar na contemporaneidade espaço para seu acontecimento.

Sendo a escola um ambiente de aprendizado e como este ocorre de forma tão diversificada, a cada processo que esteja diretamente e ele ligado, descortina-se uma face complexa da educação, do seu papel e na construção de conhecimento. E tratando-se de problemas de aprendizagem não pode-se cair em discursos rasos como os que responsabilizam o aluno pelo seu aprendizado e nem na omissão da instituição aprovando-o automaticamente mesmo sem avanços comprovados. É

[1] Mead usa dos termos I e Me para fazer bifurcação do indivíduo.

preciso ver a questão a partir de sua vivacidade, não neutralizando-o, atribuindo caráter estático, as respostas não virão de vias de mão únicas.

No âmbito da socialização os questionamento se debruçam sobre o estímulo e a ampliação das instituições responsáveis por este processo e que acabam por seccionar os mecanismos de acomodação das *inputs* recebidos ou mesmo limitando o tempo para a acomodação, o que ilustra a reflexão de Han (2019) sobre o processo de contemplação que é esse mergulho intenso no movimento em que se está envolvido, há um super-estímulo em detrimento do experienciar. O frenesi dos contatos, do trânsito de informações e dos próprios corpos incorre na limitação dos ambientes e na qualidade da socialização.

O processo de socialização que passa pelo contato com as regras do grupo e depois a interiorização das mesmas, no contexto escolar, é bem localizado, devido ao delineamento espacial, os objetivos e ao mesmo tempo a diversidade, considerando as realidades e informações, costumes, vivências que cada criança traz para o convívio dentro deste ambiente. Na contemporaneidade a complexidade se altera por ter as formas de contato, tanto externo ao ambiente escolar como internamente, pulverizadas, onde o contato e o processamento dos valores, regras, conhecimentos adquiridos circulam desconectados ou refugiando-se aos espaços limitados, sem estimular potencialmente o desenvolvimento crítico. Repensar a escola incorre rever a calibragem da engrenagem que a faz ser a instituição produtora e reprodutora do conhecimento, que cria e recria mecanismos de propagação, papel formador, atuando diretamente na constituição de cidadãos capazes de criticar de forma construtiva, inclusive, as mudanças estruturais de nossa sociedade.

Ao retomar o ponto comum da socialização e da aprendizagem neste artigo que é a linguagem, os desafios nas duas áreas sempre estiveram presentes e a contemporaneidade atribuiu mais complexidade por ter catalisado os instrumentos por onde as linguagens transitam. A língua é viva e se molda em conformidade com as necessidades de seus usuários e estes por sua vez como diria Freire são inacabados, exigindo sempre o andar na busca da completude. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”(Freire, 1996, p. 26). Pensar assim, é assimilar que os problemas fazem parte de um processo maior, e que ao se apropriar deste processo

se tem autonomia para pensar sobre seu próprio processo de aprender, é ter a chance de percebê-los e aprender com isso.

Por fim, torna-se claro que são em obras como a de Habermas a importância do pensar a linguagem, a comunicação como esse elemento transversal na constituição, manutenção e desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das reflexões ensaiadas neste artigo, pode-se vislumbrar o entrelaçar ou mesmo o desdobrar do aspecto lingüístico na perspectiva da socialização e aprendizagem. A complexidade da temática requer recortes para sua apreensão, e que mesmo assim não esgota as possibilidades de entendimento, seu intuito foi provocar o encontro de reflexões já bem estabelecidas sobre estas temáticas com análises contemporâneas que precisam ser posicionados como variáveis novas, atualização de elementos já presentes ou a própria conseqüência da escolha do modelo de sociedade feita outrora. Os processos desencadeados pela linguagem interligam a formação do ser individualizado ao mesmo tempo em que forma o corpo social e as vias de manutenção e circulação dos substratos necessários para que tudo isso ocorra. Dos aspectos objetivos aos subjetivos, tudo passa pela linguagem ou pelas estruturas que ela desenvolve para que os aspectos reificados obtenham sentidos e seja possível ser entendido por aqueles que circulam e mantêm o sistema.

A bifurcação da linguagem em aprendizagem e socialização se pensada no ambiente escolar mediante ao desenvolvimento acentuado das tecnologias de informação e comunicação, requer considerar o papel desta como principal instituição das sociedades modernas e difusora dos elementos que forjam a estrutura móvel que consolida a integração social dos indivíduos, que necessariamente passa pela socialização. A linguagem tendo suas propriedades potencializadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação acaba por atingir de forma transversal às unidades de ensino, considerando que estas são produtoras e reprodutoras do conhecimento, que é sistematizado a partir da linguagem. Além do mais, sua estrutura convergente, no que tange a reunião de indivíduos em formação e representantes da complexidade do ambiente de onde

derivam, aumenta a dificuldade da análise sobre a reverberação destes avanços nos modos de circulação das informações, nas formas de aprendizados e consequentemente nas formas de conceber e se relacionar com o mundo da vida. A linguagem é que torna estes processos e este encontros de mundos possíveis.

Habermas afirma no final do capítulo que trata da “individuação através de socialização” que a modificação das estruturas comunicacionais no âmbito social, incorrerá inevitavelmente na alteração das “formas tradicionais de integração social”. A questão não é evitar a modificação, mas sim refletir criticamente sobre o processo para que não se percam as conquistas já estabelecidas ou persistir em caminhos comprovadamente inviabilizadores de uma integração social realmente apta a receber os sujeitos sociais e viabilizar sua participação no interior de sua estrutura. É justamente a abertura de diálogo para estas reflexões que atualiza a função e mesmo a importância da escola nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

BACK, Rainri. Compreensão e Aprendizagem: uma abordagem hermenêutica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.49, e256358, 2023a. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/213786. Acesso em: 18 mar. 2025.

BACK, Rainri. Compreensão, aprendizagem e linguagem: uma abordagem hermenêutica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.49, e260638, 2023b. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/213787. Acesso em: 18 mar. 2025.

FLUSSER, Vilém. **Língua e Realidade.** São Paulo: Annablume, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo.** Tradução de Enio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2019.

MAGANO, Olga. **Tracejar vidas “normais”:** Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa. Tese (Doutorado em Sociologia Especialidade em Relações Interculturais), Universidade Aberta, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner: **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

RISSER, James. When word fail: On the Power of Language in Human Experience. **Journal of Applied Hermeneutics**. july 31, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística geral. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERO, Renata Trindade. Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste. **Entretextos,** Londrina, v.13, n.1, p. 80-96, jan./jun.2013. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index. php/entretextos/ article/view/14495. Acesso em: 18 mar. 2025.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, 2017, p. 75-86. Disponível em: https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/519/fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendizagem--um-estudo-de-caso. Acesso em: 18 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes, 2001.

WILSON, Victoria. Motivações pragmáticas. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Ana Gabriela Clipes Ferreira - Doutora em Educação em Ciências, PPgECi-UFRGS (2018). Mestre em Comunicação e Informação, PPGCOM-UFRGS (2011). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Bibliotecária-documentalista da Biblioteca Setorial de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no IBICT (set. 2023-).

Bárbara Coelho Neves - Barbara Coelho é Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq. Pós-Doutora em Ciência da Informação (UNB), Doutora em Educação (FACED-UFBA) e Mestre em Ciência da Informação (PPGCI-UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, onde pesquisa na Linha Política e Gestão da Educação. Docente colaboradora do PPGCI-UFBA na Linha Política e Tecnologia de Informação. Docente do Instituto de Ciência da Informação (ICI), nos cursos de Biblioteconomia e Documentação e Arquivologia. Professora do PPGCI-UFSCar. É Pesquisadora Líder do Laboratório de Pesquisas em Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital). Presidente do Evento internacional CONCITEC, que converge às áreas de Tecnologias, Ciências da Informação e Educação. Desenvolve atividades ligadas ao apoio à pesquisa, atuando principalmente na interrelação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade. Embaixadora de Inovação Cívica do Open Knowledge Brasil e compõe o Grupo IFLA Special Interest on Artificial Intelligence, GT de CTI da APUB e do proifes-Federação, Coodenadora do Comitê Inteligência Artificial na Educação da International Association of Artificial Intelligence (I2AI). É autora do livro Tecnologias e Mediação. Em 2010 recebeu o Prêmio Nacional Ações Inovadoras. Escreve para a coluna INFOhome e Planeta Digital do Observatório da Imprensa. Blog Acadêmico: http://inclusaoecognicao.wordpress.com/Site do LTI: http://ltidigital.ufba.br - Instagram: @profa_barbara_coelho.

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima - Graduado em Medicina na Universidade Federal de Santa Catarina (1986). Mestre (1992) e Doutor (2005) em Ciência da Informação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre (1993) e Doutor (2000) em Administração na Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Pós-doutorado no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2010). Professor adjunto 2 da Universidade Federal de Santa Catarina (2006 a 2009). É pesquisador titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia desde 2009. Pesquisador visitante na Universiteit voor Humanistiek em Utrecht entre 2013 e 2017. Coordenador do Grupo de Trabalho 5 - Política e Economia da Informação da ANCIB - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação entre 2011 e 2014. Editor das revistas Logeion - filosofia da informação e P2P&Inovação. Tem experiência nas áreas de Ciência da Informação, Administração e Medicina. Tem abordado os seguintes temas nas suas pesquisas: estudos humanísticos da informação; teorias do agir comunicativo e do discurso; aprendizagem e inovação; liberdade intelectual; regulação; administração de organizações complexas, ética nas organizações e informação em saúde. Pesquisador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia (IBICT). E-mail: clovismlima@gmail.com.

Elisângela dos Santos Fustino Röder - Graduada em História, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Letras e Literatura Alemã pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Mestrado em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Mestranda em Estudos Interdisciplinares Latinoamericano na Freie Universität Berlin (2021). É tutora da Fundação Universitária Iberoamericana - Florianópolis. Email: lisafaustino@gmail.com.

Flávia da Silva Carvalho – Advogada. Graduada em Comunicação Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). MBA em Marketing pela Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ). Graduada em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Sociologia e Direito no programa interdisciplinar de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Email: flaviacarvalho@id.uff.br.

Fernanda Carrato Werneck Evangelista - Possui graduação em artes visuais pela Universidade Federal de Goiás (1995). Atualmente é professora de artes da Escola dos Sonhos. Coordenadora, atuando na formação em arte e cultura para os professores desta instituição. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no Ensino de Arte, e formação de professores.

Helen Fischer Gunther - Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, mestre em Administração e Administradora pela UFSC, tem experiência de doze anos em consultoria organizacional e de dez anos em Educação a Distância. Atua como docente na Unisul Virtual e na Faculdade de Tecnologia Senac Palhoça. Atuou no mapeamento de processos e implementação de sistemas de gestão em empresas de engenharia civil e do setor elétrico. Desenvolveu projetos de captação de recursos, financiamentos e subvenções para empresas de tecnologia. Realizou consultorias em Diagnóstico Organizacional, Participação nos Lucros e Resultados e Planos de Cargos e Salários nos setores de engenharia, tecnologia e associações. Foi conselheira da Ação Júnior Consultorias Sócio-Econômicas e gestora de negócios no projeto TAWSoft/PRIME-FINEP (2010), em que escreveu o projeto que ganhou o primeiro lugar do Prêmio Stemmer de Inovação, na categoria micro e pequena empresa. Em 2011 atuou em 2 projetos aprovados para a segunda fase e 1 projeto para a fase final do edital Sinapse da Inovação. É autora do Melhor Artigo da área de Teoria Geral da Administração do XXI ENANGRAD e do melhor artigo no evento KM Brasil 2012. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, implementação da estratégia, gestão de pessoas e liderança. Email: helen.fg@hotmail.com.

Lucia Helena Graduada - em Letras/Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (2000). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Português e Literatura. Graduada em Pedagogia pela Fael (2018). Graduanda em Educação Especial (Faveni) 2021 e Revisão e Tradução de Textos UFPel em andamento. Especialista em Supervisão e Orientação Escolar pela Unopar - Paraná e Especialista em Psicopedagogia e Práticas Inclusivas pela Portal Faculdades - Santa Catarina. Coordenação Pedagógica pela Fael (2017). Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia (UFPel). Especialista em EJA na Diversidade

FURG. Especialista em Libras Fael (2020). Especialista em Neurociência UNILASALLE (2020). Especialista em Educação IFSul, (2021). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras São Luiz (2023), Especialista em Literatura Brasileira São Luiz (2023), Especialista em Neuropsicopedagogia. Pós-Graduação em Gestão Escolar e relações interpessoais São Luiz (2024) (em andamento). Mestranda em Educação Matemática UFPel (2024), em andamento. luciafialho1972@gmail.com.

Marcio Gonçalves - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tenho Especialização em Gestão de Negócios em Instituições de Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e em Pesquisa de Mercado e Opinião Pública pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Jornalismo pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Sou autor do livro Comunicação para quê? Publicado pela editora All Print, lançado em 2007. No livro Múltiplas Facetas da Comunicação e Divulgação Científicas: transformações em cinco séculos, participo da coletânea com o artigo "Contribuições das mídias sociais digitais na divulgação científica". Sou, também, co-autor do e-book “Para entender as mídias sociais 2”, do livro, pela Editora E-print, Narrativas da cidade: perspectivas multidisciplinares sobre a urbe contemporânea e, pela Editora Atlas, do livro Comunicação Empresarial. Validação discursiva da informação na Wikipédia é a minha mais nova recente publicação pela editora Morebooks. Pesquiso sobre comunicação digital estratégica e validação discursiva da informação. Sou professor de ensino presencial e a distância na graduação e na pós-graduação lato sensu. Atuo na Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Ibmec/RJ e na Escola Eliezer Max. Sou líder do projeto Aula Sem Paredes (www.aulasemparedes.com.br). Email: marciog.goncalves@gmail.com.

Mariana Barros Meirelles - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2013), graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005) e em Arquivologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

(2009). Atualmente é arquivista da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: marbarrosm@gmail.com.

Mariangela Rebelo Maia - Doutora em Ciência da Informação (2013) pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal Fluminense (1990), graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e Mestrado em Odontologia (Odontologia Social - Saúde Coletiva) pela Universidade Federal Fluminense (1997). Foi cirurgiã-dentista da Prefeitura Municipal de Teresópolis (1991-1994), chefe da Clínica de Odontologia Social da Odontoclínica Central do Exército (1997- 2000), Coordenadora dos Programas de Atenção Básica e Coordenadora de Educação Continuada do Centro de Estudos do Pam Cavalcanti (2009-2010), Assessora Técnica em Saúde do CIESZO (2003), da OSS Viva Comunidade(2010) e da OSS Fibra (2011). Cirurgiã-dentista no Espaço Comunitário de Saúde Básica do SESI - RJ, de abril de 2012 a março de 2014. Especialista em Implantação de Projetos na Gerência de Odontologia e Saúde do SESI/Sistema FIRJAN (setembro de 2014 - novembro 2015). Atualmente é Professora Assistente do Curso de Odontologia da Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2001-2003, 2007-atual) e Professora Substituta no Departamento de Odontologia Social e Preventiva da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Tem experiência na área de Odontologia e Saúde Coletiva. Email: mariangela.saude@gmail.com.

Maribel da Rosa Andrade - Bacharela e Licenciada em Filosofia, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - tema da dissertação: Modelos de Democracia em Jürgen Habermas. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação. Atua com os seguintes temas: justiça, ética e educação. Integra como professora colaboradora, o Grupo de Pesquisa do Projeto intitulado "Patologias Sociais: o diagnóstico de nosso tempo e as alternativas a partir da racionalidade ético-comunicativa (CAPES-PRINT). Professora da rede municipal de Pelotas - RS. Atualmente atua como coordenadora do Censo Escolar do Município e como Coordenadora do Setor de

Processamento de Dados Escolares na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas-RS. Professora Formadora do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância (CLFD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: maribelbelle@hotmail.com.

Sâmya Massari Advogada. Diretora de Governança de Dados e Informações e Encarregada pelo Tratamento de Dados (data protection officer DPO) do Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação Estado do Rio de Janeiro . Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário da Cidade (2010). Pós-graduada em Direito Público (2012) e em Direito Digital (2022) e mestranda em Ciência da Informação (IBICT - UFRJ/2023.1) . Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Digital, atuando principalmente nos seguintes temas: privacidade e proteção de dados pessoais, LGPD, crimes virtuais tecnologia, cyber security direito das mulheres e meio ambiente. Professora do Instituto Brasileiro de Executivos de Finanças - IBEF, do Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores do Rio e Janeiro . Membro da Comissão de Direito Digital da Associação Brasileira dos Advogados ABA/RJ . Membro do Comitê Estadual de Governança em Privacidade e Proteção de Dados Pessoais RJ . Membro da Comissão de Proteção de Dados OAB/RJ . Membro da Comissão de Direito do Consumidor OAB/RJ. samya.massari@marciocavalcante.com.br.

Valéria Cristina Lopes Wilke - Professora Associada do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Doutora em Ciência da Informação pelo Instituto brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/UFF (2009). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Bacharel e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984). Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes eixos: filosofia e informação, ensino de Filosofia, filosofia e gênero, história e filosofia da ciência, filosofia no Brasil e na América Latina. E-mail: valwilke@gmail.com. valeria.wilke@unirio.br.

PUBLICAÇÃO ORIGINAL DOS ARTIGOS

1 - GONCALVES, Marcio; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. Controvérsia e argumento no ambiente discursivo da Wikipédia. *In*: X Colóquio Habermas e Colóquio de Filosofia da Informação, 2014, Rio de Janeiro. **Anais**, 2014.

2 - SILVA, Fátima Santana da; FERNANDES, Geni. C.; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. A influência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP na organização e administração de bibliotecas de Intituições de ensino superior privadas**. Datagramazero** (Rio de Janeiro), v. 15, p. 03, 2015.

3 - MEIRELLES, M. B.; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. Informação e discursividade: uma noa abordagem para a questão do acesso a informação.

4 - MEIRELLES, M. B.; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. A dinâmica discursiva da validação das cotas raciais no Brasil: uma análise habermasiana. *In*: IV Seminário de Estudos de Informação, 2016, Niteroi. **Estudos de informação**: Ética e políticas da informação. Niterói: EdUFF, 2016. v. 4.

5 - LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; ANDRADE, M. R.; WILKE, V. Cotas raciais nas Universidades Públicas Federais: identidade, auto referência e reconhecimento. **Debates em Educação**, v. 12, p. 403-432, 2020.

6 – WILKE, V.; RODER, E. S. F.; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de . A reconstrução racional das escolas brasileiras no contexto da pandemia de COVID-19 e de suas consequências em adolescentes no ensino médio. *In*: IV Seminario Internacional sobre Democracia, Ciudadanía y Estado de Derecho, 2022, Ourense. **Libro de Artículos**. Ourense: Universidade de Vigo, 2022. v. 1. p. 903-925.

7 – LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; ANDRADE, M. R.; NEVES, B. C.; SILVEIRA, L. H. F. P. Educação, socialização e tecnologia: o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19**. Asklepion: Informação em Saúde**, v. 2, p. 183-197, 2022.

8 - LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; FERREIRA, A. G. C.; CARVALHO, F. S.; MASSARI, S. A teoria do agir comunicativo de Habermas e a inteligência artificial. *In*: 20º Colóquio Habermas e 11ºColóquio de Filosofia da Informação / 20º Colóquio Habermas e 11º Colóquio de Filosofia da Informação, democracia e tecnologia: regulação da internet e inteligência artificial na esfera pública, 2024. **Anais** do 20º Colóquio Habermas e11º Colóquio de Filosofia da Informação / 20º Colóquio Habermas e 11º Colóquio de Filosofia da Informação, democracia e tecnologia: regulação da internet e inteligência artificial na esfera pública. Rio de Janeiro: Salute, 2024. p. 214.

9 - LIMA, Clovis Ricardo Montenegro de; GÜNTHER, Helen F.; MAIA, Mariangela Rebelo. Agir comunicativo, competência comunicativa e ações de informação. **Biblionline,** João Pessoa, v. 20, p. 66-76, 2024.

10 - LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; ANDRADE, Maribel DA Rosa; CARVALHO, Flavia DA Silva. Discurso e reconhecimento do outro. **Ciência da Informação em Revista**, v. 12, p. e17606, 2025.

11 - LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; RÖDER, Elisângela dos Santos Faustino; EVANGELIST A, Fernanda Carrato Werneck. Linguagem, aprendizagem e socialização.



© 2025 EDITORA Salute

Este trabalho está licençiado sob a Licença Atribuição-Não Comercial 3.0 Brasil da Creative Commons. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/bync/3.0/br ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.