

DELIBERAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS PARA A CRIAÇÃO DE CAPACIDADES DELIBERATIVAS EM ESCOLAS

Deliberation and Communication: conceptual approaches to create deliberative capacities in schools

Deliberación y Comunicación: aproximaciones conceptuales para crear capacidades deliberativas en escuelas

Suzana de Cassia Serrão Magalhães¹
Danila Cal^{2, 3}

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como o processo comunicativo contribui para a realização de capacitações em deliberação em escolas públicas no Brasil. Aborda-se os conceitos de dupla afetação e reflexividade (MEAD, 2013), deliberação pública e agir comunicativo (HABERMAS, 1997, 2003), e pedagogia deliberativa (SHAFFER et al., 2017). Adiante, o estudo avança para desentranhar o processo comunicativo (BRAGA, 2011) dos conceitos, por meio de uma abordagem relacional da comunicação (FRANÇA, 2016). O trabalho traz contribuições teóricas para promover a prática e o

¹ Professora substituta da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará - UFPA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da UFPA. Membro do grupo de pesquisa Comunicação, Política e Amazônia - Compoa. E-mail: serrao.suzana@gmail.com.

² Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG com pós-doutorado em Comunicação e Esfera Pública (CNPq-UFMG) e Mestre em Comunicação (UFMG). Professora da Faculdade de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da UFPA. Líder do grupo de pesquisa Comunicação, Política e Amazônia - Compoa. E-mail: danilagentilcal23@gmail.com.

³ Endereço de contatos do(s) autor(es) (por correspondência): Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Av. Augusto Correa, 01, Guamá. CEP: 66075-110. Belém, PA – Brasil.

treinamento em deliberação, em que os sujeitos implicados podem, por meio de processos argumentativos, estimular e provocar transformações políticas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: agir comunicativo; deliberação; educação; pedagogia deliberativa; processos comunicacionais.

ABSTRACT

The present paper aims to understand how the communicative process contributes to enable deliberative capacities in young people in public schools in Brazil. The concepts of double affectation and reflexivity (MEAD, 2013), public deliberation and communicative action (Habermas, 1997, 2003) and deliberative pedagogy (SHAFFER et al., 2017) are discussed. Later, the study advances to describe the communicative process (BRAGA, 2011) in the concepts, through relational communication (FRANCE, 2016). The work brings theoretical contributions to promote practice and training in deliberation, in which the subjects involved can through stimulating processes and provoke political and social transformations.

KEYWORDS: communicative action; deliberation; education; deliberative pedagogy; communicational process.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo el proceso comunicativo contribuye a la realización de capacitaciones en deliberación en escuelas públicas en Brasil. Se abordan los conceptos de doble afectación y reflexividad (MEAD, 2013), deliberación pública y acción comunicativa (HABERMAS, 1997, 2003), y pedagogía deliberativa (SHAFFER et al., 2017). Adelante, el estudio avanza para desentrañar el proceso comunicativo (BRAGA, 2011) de los conceptos, a través de un abordaje relacional de la comunicación (FRANCIA, 2016). El trabajo trae contribuciones teóricas para promover la práctica y el entrenamiento en deliberación, en que los sujetos implicados pueden por medio de procesos argumentativos estimular y provocar transformaciones políticas y sociales.



PALABRAS CLAVE: acción comunicativa; deliberación; educación; pedagogia deliberativa; proceso comunicativo.

Recebido em: 16.11.2018. Aceito em: 19.12.2018. Publicado em: 16.01.2019.

Introdução

O projeto de pesquisa “Deliberação em Escolas Públicas: criando capacidades deliberativas”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Bern (Suíça) e Universidade da Carolina do Norte (EUA), tem por objetivo ensinar jovens de ensino médio habilidades para discutirem sobre temas e demandas de suas realidades sociais, que despontem como necessárias de serem resolvidas. Baseado no conceito de democracia deliberativa de Habermas (1997), que, de modo geral, trata do processo de debate público, através de razões fundamentadas sobre demandas controversas e que visam à chegada de decisões, a pesquisa será realizada em escolas públicas estaduais de Belém-PA e Belo Horizonte-MG⁴.

Diversos projetos como este vêm

sendo realizados em diferentes países (BATISTA et al., 2018) e, um de nossos desafios, ao qual nos propomos neste artigo, é desenvolver uma abordagem comunicativa que leve em consideração tanto os aprendizados dos trabalhos já realizados, quanto uma fundamentação teórica de deliberação, com conceitos que abordem a concepção relacional de comunicação. Para isso, é importante compreender alguns fundamentos dessa abordagem para, assim, realizar costuras conceituais e tensionamentos necessários à compreensão de um processo comunicativo que se relacione com a deliberação e seja possível de ser aplicados ao projeto nas escolas. Trata-se, portanto, de um artigo de cunho teórico que se propõe a pensar as bases comunicacionais que fundamentam a perspectiva do aprendizado de capacidades deliberativas. Iniciamos este trabalho com as teorias de G. H. Mead (1937), principalmente os conceitos de reflexividade e dupla afetação, por meio de um agir consciente que gera afetações e transformações comportamentais e

⁴ Para mais informações sobre o projeto, consultar Batista et al. (2018).

sociais. Fundamentação que é importante para compreendermos as teorias do agir comunicativo e de deliberação de Habermas (1997, 2003), sem a qual, os sujeitos participantes de uma troca argumentativa não teriam condições de desenvolver um pensamento reflexivo sobre as questões racionais e a mutualidade. Trazemos, também, contribuições sobre a pedagogia deliberativa (SHAFFER et al., 2017), que traz uma visão sobre como a deliberação faz uma interface com a educação e contribui para pensarmos a atuação em escolas.

Por fim, realizamos o desentramento (BRAGA, 2011) de um processo comunicativo que se baseia na abordagem relacional da comunicação, que leva em consideração não a simples comunicação mecânica emissor-receptor, mas que traz uma visão sobre o ângulo global de uma ação comunicativa, mediada através da linguagem (FRANÇA, 2016).

Reflexividade e Dupla afetação em George H. Mead

George Herbert Mead foi um filósofo da Escola de Chicago e, em sua obra, *Mind, Self and Society*, Mead (1937) elabora teorias sobre o comportamento humano relacionado ao meio social. Ele traça três elementos para compreendermos como os indivíduos se comportam em sociedade: a mente, o *self* e a sociedade.

Para Mead (1937), o comportamento humano não ocorre apenas por questões biológicas ou psicológicas, movidas por questões individuais. Ele acredita que um comportamento social é muito mais factível para entender como a mente humana funciona. A sociedade, para ele, é fator essencial na construção do ser, através das relações que se estabelecem pelo uso da linguagem. Mead (1937) pensou, de forma específica nos gestos vocais, como uma linguagem carregada de significados sociais que são internalizados pelos indivíduos.

Do início do século XX, sua obra é rica em detalhes e de importante contribuição para o campo comunicacional. Ele diz que no processo de interação social, por meio da conversação gestual, na forma de gestos vocais, os indivíduos realizam as internalizações dos atos, que fazem surgir e formam a mente e o *self*. Mesmo internalizados, os gestos permanecem sendo atos sociais. (MORRIS, 1937). Para a Comunicação este entendimento é de suma importância, pois, apesar de não ser um teórico do campo, aborda temas que são genuinamente do estudo da Comunicação, como a linguagem, os símbolos, os significados e a interação social.

Começando pelo conceito de reflexividade, para Morris (1937), Mead se empenhou em compreender como os indivíduos adquirem a autoconsciência, que preenche exatamente o intervalo entre o impulso e a racionalidade. “[...] Reflexão ou comportamento reflexivo surge apenas em condições de autoconsciência e torna possível uma conduta

controlada e organizada intencionalmente pelo indivíduo, em relação ao seu ambiente físico e social”⁵. Mead (1937) acreditava que o homem era superior a outros organismos justamente pela possibilidade de agir de forma consciente e intencional. Este é o ponto de partida do conceito de reflexividade.

Porém, esta racionalidade só é possível por meio da sociedade. O indivíduo, por internalizar os processos sócio-comunicativos, adquire a capacidade de direcionar as suas respostas ao processo. Ou seja, o ato de responder a uma comunicação dada socialmente é um ato refletido; age-se conforme as normas, leis, cultura, regras de grupos, etc. O ato, em sociedade, gera uma reflexão, que é respondida pelo indivíduo e chega no(s) outro(s), atinge o(s) outro(s) e se internaliza também no(s) outro(s); o ato, assim, tem um fim social.

Numa relação de interação, o

⁵ Do original em inglês: “[...] Reflection or reflective behavior arises only under the conditions of self-consciousness, and makes possible the purposive control and organization by the individual organism of its conduct, with reference to its social and physical environment [...]”. (MEAD, 1937, p. 91).

indivíduo se vê envolvido na atividade cercada de uma natureza, de um ambiente físico. Nela, há pessoas, objetos, o corpo dos outros. A simples possibilidade de interpretar este universo físico, notar e conseguir apontar suas características e atributos que distinguem uns dos outros, é o que aponta para uma inteligência humana, diferenciada, capaz de raciocinar sobre essas diferenciações. Estes atos de raciocinar e distinguir características é que nos ajudam a dar certos tipos de respostas. (MEAD, 1937).

Formulamos nossas respostas durante o ato interativo ao eleger e combinar os elementos que chamam a nossa atenção. Mead (1937) diz que temos a capacidade de dar atenção a um elemento específico, de perceber as indicações de estímulos e, quando percebemos quais estímulos chamam a nossa atenção, providenciamos uma série de respostas; a indicação verbal ou não dos estímulos gera respostas.

Isto é o que Mead (1937) chama de conduta racional. O ato de ensinar, utilizando um exemplo do autor, é uma

ilustração da racionalidade. Quem ensina, aponta áreas importantes, divide o assunto em partes, apresenta diferenças e as relaciona, estimula os alunos, combina as respostas destes para gerar novos atos.

Além de responder às indicações de estímulos, somos capazes de coordenar nossas ações. Conseguimos organizar nossos atos porque estamos conscientes; a reflexão nos ajuda neste processo. Dessa forma, passamos também a controlar nossas respostas, pois, através da linguagem, não somos apenas estimulados, mas também escolhemos quais elementos vamos combinar para dar as respostas cabíveis aos estímulos. (MEAD, 1937).

Um último elemento que Mead (1937, p. 98) acrescenta à reflexividade é “[...] a relação do caráter temporal do sistema nervoso com a previsão e a escolha”. Isso nos indica a possibilidade do nosso sistema nervoso preparar um pacote de alternativas de respostas e escolher aquela que vai atender à indicação de estímulos, antes mesmo do ato comunicativo se completar. É esse

pensamento antecipado somado ao ato consciente de raciocinar, organizar as alternativas e que faz a escolha mais adequada à interação que, também, nos torna seres diferenciados.

O ato de “atrasar” as respostas, no sentido de não agir por impulso ou instintivamente, é um ato reflexivo. Conforme o autor “[...] Sem a reação tardia, não poderia ser exercido nenhum controle consciente ou inteligente sobre o comportamento [...]”⁶. A reação seletiva, a escolha seletiva de respostas só é possível porque as reações são dadas posteriormente; a reflexão é antecipada à ação, envolve memória e capacidade de previsão, bem como de pensar como as respostas podem gerar consequências, baseadas nas experiências passadas.

A reflexividade é um processo que envolve não só tomar consciência dos estímulos, mas levar em consideração as atitudes do outro para direcionar/escolher as respostas. A reflexividade, assim, é um atributo da

⁶ Do original em inglês: “[...] Without delayed reaction, or except in terms of it, no conscious or intelligence control over behavior could be exercised [...]”. (MEAD, 1937, p. 99)

mente que apresenta a si mesmo o que pode acontecer. (MEAD, 1937). Estes atos abrem caminhos para pensarmos o conceito de dupla afetação e, para isso, precisamos antes entender o que significa o termo “mente”⁷ para Mead (1937).

Nas interações sociais, os nossos gestos são carregados de significados. Para Mead (1937), a mente surge quando somos capazes de indicar a nós mesmos ou aos outros estes significados. Além disso, a mente surge, também, quando estamos conscientes de que as nossas ações nos afetam e afetam aos outros, de que estamos envolvidos num processo social que impacta a nossa experiência e é modificada pelas ações e reações dos participantes nela envolvidos. Autoconsciência é uma condição essencial para o desenvolvimento da mente.

A dupla afetação, portanto, pode ser entendida como ato de, num dado estado reflexivo, ter a consciência de que os nossos atos interferem nas respostas dos outros e, as respostas dos outros

⁷ Do original em inglês “*Mind*”.

interferem nos nossos atos. Além disso, a nossa própria ação também nos modifica. Assim, afetamos os outros e também afetamos a nós mesmos. Dessa forma, podemos compreender que temos uma personalidade, mas, também, habita em nós a personalidade do mundo social. A isto tudo Mead (1937) chama de *self*.

O *self* é formado pelo "I" e pelo "me". Podemos entender o "I", como sendo a nossa própria identidade. É o ser autêntico, que responde ao mundo à sua maneira. O "me" é a atitude dos outros que internalizamos em nós. É o comportamento social, é uma organização de pensamentos e atitudes que trazemos do mundo para dentro de nós. Não somos totalmente autênticos, "I", e nem somos totalmente um espelho da sociedade, "me". Dentro de nós mesmos travamos uma batalha, um processo interativo entre "I" e "me".

O "I" só surge através de uma dada interação. As respostas do "I" são incertas, pois só surgem num contexto único de conversação. O "I", assim emerge de uma experiência. É preciso uma ocasião para

que ele apareça. Se pensarmos na reflexividade, no momento em que estamos escolhendo as alternativas para apresentar as respostas, estamos fazendo o "I" surgir e travar uma conversa com o "me". Assim, quando o "I" entra de fato em ação, ele passa a fazer parte da experiência. "I" e "me", juntos, constituem a personalidade que emerge na experiência social. Personalidade que afeta a si e aos outros. Uma dupla afetação.

O delineamento dos elementos do comportamento humano por Mead (1937) nos ajudam a lançar luz sobre como podemos pensar as teorias de Habermas (1997, 2003). Além disso, pensamos que estes dois conceitos também podem validar suas teorias, dado que falaremos em mutualidade, agir orientado ao outro, ao bem comum, ações e interações que são estabelecidas num dado contexto social.

Elementos do Discurso Prático e Agir Comunicativo em Habermas

Para Habermas (2003), só há

sentido em empreender um Discurso prático se houver, no horizonte, uma situação de conflito e controvérsia a ser resolvida, amparadas num mundo da vida. Mas para que o Discurso prático seja empreendido, há que se estabelecer procedimentos através de regras de validade baseadas no princípio de universalização (U). Para compreender como a teoria do agir comunicativo funciona, deve-se entender, à priori, seus princípios.

a) Regras de validade baseadas no princípio de universalização (U)

Habermas (2003, p. 79) chama de princípio de universalização (U) “o princípio-ponte que torna possível o acordo em argumentações morais”. Só é possível estabelecer um acordo se o princípio de universalização operar numa determinada situação discursiva. O princípio está fundamentado no juízo imparcial, que é o entendimento de que todos os interessados ponderam seus pontos de vista e adotam a perspectiva dos demais. Outro fundamento é o da igualdade de interesses, em que as

matérias de discussão são definidas de acordo com um interesse comum.

As fundamentações do juízo imparcial e da igualdade de interesses devem ser realizadas de forma reflexiva. Isto significa que, ao demonstrarem seus pontos de vista, os participantes devem estar abertos às críticas que seus posicionamentos podem gerar. A igualdade de interesses prevê, também, que haja um acordo cooperativo, ou seja, não é suficiente que os participantes exponham seus interesses, mas, sim, que argumentem sobre eles. Aqui, não cabem suas visões valorativas, mas sim normativas, racionais. (HABERMAS, 2003).

b) Discurso prático

Grafado com “D” maiúsculo, tem três aspectos: intersubjetivo, subjetivo e lógico conceitual. Tratam, respectivamente, de um diálogo (relação, conversação, discussão), proferimento arrazoado (não interativo, mas metódico) e argumentações (debate de opiniões, explanatório), com pretensões de validade. Difere-se do “discurso”, com inicial minúscula, nos aspectos em que

Habermas (2003) traduz como Rede, "*uso concatenado da linguagem*", fala, oratório. O Discurso, também, "*se baseia implicitamente a outra forma de comunicação, fala ou discurso que chama de 'agir comunicativo' ou 'interação'*", processo comunicativo orientado para o entendimento mútuo. (ALMEIDA, 2003 apud HABERMAS, 2003, p. 8-9, grifo do autor). Assim, ao Discurso prático interessa os aspectos intersubjetivo e lógico conceitual, que não necessariamente se apresentem em forma de discussão, mas que também podem ser posicionamentos de fala, levando-se em conta o aspecto argumentativo deste proferimento, sempre em relação a outro.

Para que um Discurso prático ocorra, há que se estabelecer um interesse comum entre os participantes. É diante deste compromisso que os sujeitos preferirão seus argumentos, de modo que todos tenham direitos iguais de participação. Neste sentido, um Discurso prático passa a ter validade e a ser universal, pois a vontade é "*partilhada por todos os concernidos*". (HABERMAS,

2003, p. 93-95, grifo do autor). A isto Habermas chama de qualidade moral, pois é parte do interesse de todos e é discutido entre todos. Argumentações baseadas em interesses próprios, em valores individuais, não são universais, para o autor.

c) Situação de conflito e controvérsia amparadas num mundo da vida

Cada participante envolvido num debate tem seus anseios, necessidades, pautas e assuntos de interesse, baseados numa cultura, tradição, localidade, temporalidade. Ao passo que, cada indivíduo carrega consigo suas experiências e aprendizados. A isto pode-se chamar de mundo da vida. (HABERMAS, 2003).

Os Discursos práticos ocorrem a partir de situações que se colocam a eles. As necessidades de discussão ou tematização não podem ser impostas pelos participantes a partir de seus interesses privados, mas, sim, devem partir de um diálogo e de um mundo da vida em comum. Além disso, esse tema

deve surgir de um conflito que precisa ser resolvido ou de alguma situação que esteja gerando controvérsia; é da problematização que surgirão os motivos, assuntos, pelos quais se deseja empreender Discursos práticos.

Por estarem amparados em um mundo da vida, os valores culturais estão impregnados nos sujeitos. Assim, os sujeitos, por si só, não podem pretender a validade universal de seus Discursos. Para que os Discursos práticos amparados no mundo da vida sejam válidos, os valores culturais partilhados pelos participantes devem se converter em normas, que sejam endossadas por todos. Assim, uma situação problemática, tendo o mundo da vida normatizado como pano de fundo, terá validade universal. (HABERMAS, 2003).

Tendo os elementos ético-discursivos delineados, Habermas (2003, p. 164) prossegue em seu pensamento para chegar na “estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo”, levantando sete pontos de vista que o autor diz serem os mais importantes do conceito do agir

comunicativo. Aqui, nos valeremos destes pontos para sintetizar a sua teoria.

O autor inicia o primeiro ponto fazendo uma diferenciação entre a “*Orientação para o Entendimento Mútuo versus Orientação para o Sucesso*”. (HABERMAS, 2003, p. 164, grifo do autor). A orientação para o entendimento mútuo visa um grau de cooperação entre os sujeitos, em que seus planos de ação se harmonizam tendo em vista que há um acordo comum que orientará as suas ações e as consequências de seus atos. Já o agir orientado para o sucesso visa objetivos que podem sofrer influência de coerções, tanto internas quanto externas; é uma orientação estratégica baseada em interesses para gerar ganhos e sucesso.

O segundo ponto trata do “*entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações*”. (HABERMAS, 2003, p. 165, grifo do autor). Entender-se mutuamente significa que um sujeito concorda racionalmente com o proferimento de outro sujeito; é quando há um êxito dos atos de fala, sem manipulações ou coerções.

O terceiro ponto aborda a "*Situação de ação e situação de fala*" (HABERMAS, 2003, p. 165, grifo do autor), em que os participantes de uma ação abordam um tema contido no mundo da vida (situação de ação). Ao lançar o tema, os participantes compreendem as necessidades de entendimento mútuo e atuam em seus papéis comunicacionais (situação de fala). Estes papéis formam as perspectivas dos falantes em uma abordagem interativa eu-tu, primeira e segunda pessoas, de modo que esta relação intersubjetiva gera um observador, terceira pessoa, que reflete sobre si-próprio e sobre o outro e age em relação à estas perspectivas, com vistas à satisfação social.

O quarto ponto destaca "*O pano-de-fundo do mundo da vida*" (HABERMAS, 2003, p. 166, grifo do autor), em que evidencia que os sujeitos são agentes de seus mundos da vida ao mesmo tempo em que são produtos deles (da cultura, da sociedade e da socialização); este mundo da vida é ao mesmo tempo contexto e recurso para o

entendimento mútuo.

O quinto ponto trata do "*processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida*" (HABERMAS, 2003, p. 167, grifo do autor). Conforme explanado no tópico anterior, tem-se claro o mundo da vida. Mas, os sujeitos baseiam suas ações em mais dois mundos: no mundo em comum, o mundo amplo, tal qual o conhecemos, e de um saber compartilhado deste mundo amplo, em que se estabelece uma concordância formal acerca destes saberes. Juntos, formam três sistemas de referências aos quais os sujeitos participantes compartilham uns com os outros, conforme o tópico seguinte.

No sexto ponto, "*Referências ao mundo e pretensão de validez*", os participantes devem realizar seus proferimentos baseados em pretensões, aspectos da "*verdade, da correção e da sinceridade*" (HABERMAS, 2003, p. 168, grifo do autor); os atos são verdadeiros, se referem corretamente a um contexto (aos mundos do ponto anterior) e suas intenções e ações são coerentes, sinceras.

O sétimo e último ponto, esclarece as "*Perspectivas de mundo*", (HABERMAS, 2003, p. 168, grifo do autor), que são uma relação entre a orientação para o entendimento mútuo e as referências de mundo (primeiro e sexto pontos, respectivamente). Esta relação gera três tipos de atitudes: atitude objetivante (de acordo com a natureza externa, ou seja, o mundo), atitude conforme a normas (de acordo com a sociedade, ou seja, de um saber compartilhado) e atitude expressiva (de acordo com a natureza interna, ou seja, o mundo da vida).

Os pontos foram didaticamente dispostos por Habermas para compreendermos suas características intrínsecas, mas todos estão relacionados de alguma forma. Tendo-os detalhados, os princípios da ética discursiva (Discurso prático, mundo da vida, validade e universalismo) devem ser levados como parte integrante do agir comunicativo.

Os Princípios da Deliberação em Habermas

É desse pensamento que

Habermas se vale para construir seu conceito de Deliberação, em que "[...] o processo da política deliberativa constitui o âmago do processo democrático". (HABERMAS, 1997, p. 18). Pode-se compreender o processo democrático a partir de duas concepções: liberalismo e republicanismo.

No modelo liberalista, a interação do sistema político visa à coordenação de ações para barganhar, negociar, formar estratégias. No modelo republicano, a interação visa à cooperação, por meio de argumentos, trocas de razões. Quando há a formação do poder comunicativo, a partir desta estrutura orientada para a cooperação e o bem comum, este legitima e vincula as estruturas do sistema político. Dessa forma, a política se exerce de forma deliberativa, que surge do processo democrático orientado ao bem comum. (HABERMAS, 1995).

A política deliberativa advém da possibilidade de solucionar problemas sociais. Isto é realizado de forma discursiva entre os membros da sociedade. (HABERMAS, 1997). Pensando

como Mendonça (2009, p. 87, grifo do autor) “[...] Nossa defesa da *ação comunicativa* aponta na direção do modelo *deliberacionista*”, pois, os elementos deliberativos partilham dos elementos do agir comunicativo.

Habermas (1997) sustenta o seu conceito de deliberação a partir do postulado de Joshua Cohen. De modo geral, Cohen (1989 apud HABERMAS, 1997, p. 29-30) caracteriza o processo deliberativo nos seguintes pontos

- a) As deliberações realizam-se de forma argumentativa. [...]
- b) As deliberações são inclusivas e públicas. [...]
- c) As deliberações são livres de coerções externas. [...]
- d) As deliberações são livres também de coerções internas.

Apesar de estarmos visitando a obra de Habermas para compreender seu conceito de deliberação, aproveitamo-nos de Mendonça (2009, p. 91, grifo do autor), que faz uma boa síntese de diversos autores deliberacionistas. Ele diz que “Em geral, pode-se dizer que três princípios costuram as abordagens deliberacionistas: *mutualidade, publicidade e igualdade*”. Se relacionarmos com os pontos levantados

por Cohen (1989 apud HABERMAS, 1997), encontramos que:

a) *mutualidade*: as deliberações ocorrem de forma argumentativa, em que as partes proferem e examinam criticamente as trocas de razões uns dos outros, que, para Mendonça (2009, p. 91), podem ser entendidos também como “reciprocidade, cooperação e responsividade”.

b) *publicidade*: as deliberações são inclusivas e públicas, em que todos os concernidos e interessados devem ser incluídos. A partir desta visão, concordamos com Maia (2004a apud Mendonca, 2009), que a publicidade vai além da simples visibilidade. Ela trata, sobretudo, de ser acessível de modo que nenhum interessado seja excluído.

c) *igualdade*: as deliberações são livres de coerções internas e externas. Ser livre de coerções externas, significa que os participantes só devem se submeter às regras do próprio jogo deliberativo, comunicativo, argumentativo, e a nenhum outro de fora deste jogo. Já, ser livre de coerções internas significa que todos têm

chances iguais de participação, de fala e de contribuições. Aqui, vale a força do melhor argumento, não no sentido autoritário e, sim, numa razão fundamentada e aceita pelos concernidos. Segundo Cooke (2000 apud Mendonça, 2009), em princípio, deve haver um entendimento de que todos são capazes de proferir argumentos.

Tendo delineado os principais elementos do agir comunicativo e da deliberação, partiremos agora para compreender a relação entre a deliberação e o campo da educação, a partir de uma prática da pedagogia deliberativa. Adiante, relacionaremos todos estes elementos em busca de um processo comunicativo-deliberativo que contribua para a atuação em escolas.

A Pedagogia Deliberativa

A fundamentação teórica da relação entre educação e democracia tem como ponto de partida os estudos filosóficos e escritos pedagógicos de John Dewey, como *My Pedagogic Creed* (1987), *How we think* (1910) e *Democracy and*

Education: an introduction to the philosophy of education (1916). Esta é a base que muitos autores utilizam para criar e desenvolver projetos educacionais nos Estados Unidos. A ela somam-se, também, outros autores como Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido* (1968), Bell Hooks, com *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da Liberdade* (1994), entre outros que abordam o modelo dialógico de ensino, em que o professor não é um mero emissor de conteúdo e nem o aluno um mero receptor de ensinamentos. (SHAFFER, 2017).

Essa prática pedagógico-educativa está enraizada nos conceitos clássicos de deliberação. Shaffer et al. (2013, p. xxiv) baseiam as suas visões “em dois princípios: troca de razões no lugar da barganha ou da simples argumentação com preferências pessoais, e o ato de dar, aceitar, rejeitar as razões em público”⁸. Tal fundamentação tem os mesmos

⁸ Do original em inglês: “[...] In its classic version, deliberative democracy is based on two principles: reasoning between people rather than bargaining or aggregating private preferences and having the giving, weighing, acceptance, or rejection of reasons be a public act [...]”.

princípios já delineados aqui: mutualidade, publicidade e igualdade.

A pedagogia deliberativa pode ser entendida como a conexão entre educação e democracia, fazendo com que as questões e práticas pedagógicas se relacionem com a educação cívica. Como horizonte, a pedagogia deliberativa pode mostrar como o paradigma de ensino pode ser no futuro, através de uma aprendizagem colaborativa, que estabelece conexões entre práticas educativas e ações sociais. Assim, a pedagogia faz uma interface entre educação e democracia, apresentado às instituições educacionais um novo contexto de atuação, bem como o de se conectar ao desafio de responder às necessidades da sociedade. (SHAFFER et al., 2017).

Para Shaffer et al. (2017), a pedagogia deliberativa baseia-se nos seguintes princípios:

- Uma forma de ensinar e aprender na e para a democracia;
- Uma prática que associa

processos da deliberação com metodologias de ensino, aprendizagem e engajamento, tanto dentro da sala de aula quanto em contextos fora dela;

- Numa pedagogia que cultiva e abre espaços para diversas vozes e perspectivas agirem, falarem e serem ouvidas;
- Um modo de pensar que encoraja os estudantes a considerar diferentes pontos de vista, julgando seus atos de forma consciente.
- Uma forma de ensinar que é, em si mesmo, deliberativa, e, por isso, desenvolve habilidades, valores e comportamentos que apoiam a própria prática da deliberação.

Longo e Gibson (2017) partem desta base e acrescentam algumas contribuições à pedagogia deliberativa:

- i) Pedagogia deliberativa na comunidade, que é uma abordagem que transpõe as barreiras de sala de aula, em

que os alunos se envolvem deliberativamente com os membros da comunidade para identificar ações ou problemas públicos que demandem soluções; e

- ii) uma prática que conecta a teoria ao mundo real de problemas que precisam ser resolvidos, através de círculos de aprendizagem, fóruns e cursos com a comunidade.
- iii) a pedagogia deliberativa funciona não só através da deliberação, mas também, em conjunto com uma ação: a relação entre o processo democrático de interação, em que os participantes ouvem uns aos outros, com um produto que resulta deste processo, como, por exemplo, uma decisão coletiva.

Os autores apontam que os benefícios dessa prática são diversos, apesar dos desafios. Um deles é o desenvolvimento de uma educação

cidadã, voltada para a relação e o envolvimento dos estudantes com os problemas de suas comunidades. Outro, é que transforma a própria educação, pois torna o ensino-aprendizagem mais engajado socialmente. E, num aspecto mais amplo, traz ganhos para a democracia.

Tendo delineado os conceitos até aqui, partiremos para realizar o desentranhamento do processo comunicativo, com vistas à atuação em escolas. Mais adiante, realizaremos as aproximações e distanciamentos conceituais (tensionamentos), que se fazem necessários para uma abordagem de fundamentações que se complementam.

O Desentranhar do Processo Comunicativo

Nos aproximamos de Braga (2011) para entender o que quer dizer o desentranhamento do fenômeno comunicacional: um esforço que visa compreender as teorias das Ciências Humanas e Sociais (CHS) e perceber o

fenômeno comunicativo ali presente. Para além de perceber, o esforço transforma-se em ato, ação, que extrai o fenômeno, trazendo-o para as questões do campo da Comunicação. É um deslocamento que visa testar o fenômeno comunicativamente, fazendo perguntas que as outras CHS não fariam. O autor complementa que este ato gera uma contribuição às CHS, pois as abastecem de olhares comunicacionais a questões já delineadas por outras disciplinas, e, estas outras disciplinas podem, assim, acionar as contribuições comunicacionais para as suas abordagens.

O autor reflete que é interessante apreender os objetos da comunicação como “[...] um certo tipo de processos epistemicamente caracterizados por uma perspectiva comunicacional – nosso esforço é o de perceber *processos sociais em geral* pela ótica que neles busca a distinção do fenômeno”. Isso nos apresenta uma forma de perceber processos que se configurem genuinamente como comunicativos nos fenômenos sociais, em que se

diferenciam de processos de outras ciências.

França (2016, p. 157, grifo da autora) diz que “[...] Ao começarmos a estudar objetos e práticas *enquanto* comunicação, criamos o objeto comunicacional”. Ao olharmos os conceitos até aqui discutidos, buscando compreender nossa problemática – compreender como o processo comunicativo contribui para a realização das capacitações em deliberação nas escolas públicas – estamos nos deparando com um objeto comunicacional.

Um processo comunicativo busca compreender *como* as relações se estabelecem, se organizam, se dão. Mas, para delinear o processo, precisamos, antes, entender o que queremos dizer com comunicação. Nossa abordagem de comunicação leva em consideração a perspectiva relacional de França (2016, p.158, grifo da autora), que diz que

[...] *a comunicação é um processo de globalidade, em que sujeitos interlocutores, inseridos em uma dada situação, e através da linguagem, produzem e estabelecem sentidos, conformando uma relação e*

posicionando-se dentro dela.

Nessa abordagem, a comunicação é entendida como relação que se estabelece entre sujeitos, e não uma simples troca de informações, como a abordagem informacional da comunicação se apresenta. A abordagem relacional vai além e leva esta relação para o campo simbólico, em que os sujeitos produzem significados de suas ações uns para os outros, uma relação simbólica que está amparada em uma situação, um contexto, num âmbito social. Âmbito este que também tem seus sentidos e interfere na produção de sentidos entre os sujeitos; os sujeitos estão intimamente ligados à situação em que a comunicação se estabelece. Esta comunicação gera diferentes formas de relações que se concretizam entre os sujeitos, conferindo-lhes posições. Assim, é possível realizar o desentranhamento de elementos comunicativos em comparação à conceituação de França (2016), da seguinte forma:

a. Fazendo uma relação entre a conceituação da abordagem

relacional e os elementos conceituais de reflexividade e dupla afetação (MEAD, 1937), agir comunicativo e deliberação (HABERMAS, 1997, 2003) e pedagogia deliberativa (SHAFFER et al., 2017), já que para a autora “[...] a comunicação é um processo de globalidade [...]”. França (2016, p. 158). Assim, podemos entender a comunicação como uma ação que se dá por inteiro, em que os sujeitos afetam uns aos outros e a si mesmos, orientada para o entendimento mútuo, que visa à cooperação e a chegada em um fim comum, numa pedagogia que cultiva e abre espaços para diversas vozes e perspectivas agirem, falarem e serem ouvidas.

b. “[...] em que sujeitos interlocutores, inseridos em uma dada situação [...]”: podemos entender a comunicação como uma ação

que está inserida num contexto e que visa o envolvimento dos sujeitos ali presentes numa interlocução. Aqui, os elementos que apontam na direção desta conceituação são:

- i. em Mead (1937): a reflexividade e a dupla afetação;
- ii. em Habermas (2003), na ação comunicativa: em que o Discurso prático facilita a interlocução entre sujeitos; num entendimento mútuo que coordena as ações, em que os êxitos de fala ocorrem (concordância baseada em trocas racionais, sem coerções); numa situação de ação, em que o tema de debate está contido num mundo da vida, e numa situação de fala, em que os sujeitos atuam comunicativamente em seus papéis;
- iii. em Habermas (1997), na

deliberação: através dos princípios de mutualidade, publicidade e igualdade;

- iv. em Shaffer et al. (2017), na pedagogia deliberativa, como um modo de pensar que encoraja os estudantes a considerarem diferentes pontos de vista, julgando seus atos de forma consciente. E em Longo e Gibson (2017), na pedagogia deliberativa na comunidade, que transpõe as barreiras de sala de aula.
- c. “[...] e através da linguagem, produzem e estabelecem sentidos, “[...]: para França (2016), é através da linguagem que estabelecemos as relações, que nos posicionamos enquanto sujeitos, que representamos a realidade e carregamos significados. Aqui, Podemos relacionar à Mead (1937), já que para o autor é na percepção dos estímulos que

chamam a nossa atenção, nas respostas a estes estímulos, na escolha dos elementos que vamos combinar para dar as respostas, nos gestos carregados de significados, que interferem nas respostas dos outros, e nos gestos vocais, que internalizamos e criamos nossa linguagem.

- d. “[...] *conformando uma relação e posicionando-se dentro dela*”: numa abordagem relacional da comunicação, e neste quesito especificamente, observamos a importância dos conceitos de Mead (1937). O *self* (“*I*” e “*me*”) emerge na interação social. É através das relações que formamos o nosso eu, tanto o autêntico “*I*”, quanto os comportamentos e padrões sociais que internalizamos, “*me*”. Assim, formamos e tomamos posições nas relações, nas trocas argumentativas. Habermas

(1997, 2003), com outra forma de pensamento, diz que o princípio da igualdade deve ser levado em consideração que, independentemente das posições tomadas, todos devem ter chances iguais de participação num processo deliberativo. Shaffer et al. (2017), abordam a questão das posições através de um pensamento disruptivo sobre a educação, em que o professor não é um mero emissor de conteúdos e nem o aluno apenas um receptor de conhecimentos; ambos agem comunicativamente para transformar a educação e a comunidade através da deliberação.

Considerações finais

O processo comunicativo aqui desenhado não pretende definir um modelo de comunicação, mas visa a articular e demonstrar como os conceitos

apresentados se aproximam e contribuem para a atuação em escolas, a partir de uma abordagem comunicativa relacional.

Vemos uma profunda relação entre as teorias de agir comunicativo e deliberação (HABERMAS, 1997, 2003) e reflexividade e dupla afetação (MEAD, 1937). Habermas é um leitor de Mead e em diversos pontos de suas obras aborda a importância e o papel dos sujeitos, já que o primeiro autor confere muita importância à comunicação que é realizada a partir da validação do outro, em que este outro tem a oportunidade de não só tomar conhecimento de assuntos que sejam de seu interesse, mas da possibilidade de falar e realizar as trocas argumentativas, de deixar seu argumento racional aberto, assim como está aberto a críticas e à adoção das considerações dos demais envolvidos. Esse é um ato puramente reflexivo, em que os sujeitos estão conscientes de seus papéis e agem em função dos proferimentos dos demais. Suas mentes e *selves* estão em função de uma prática comunicativa e deliberativa e partilham de uma vontade que interfere

na sociedade, bem como interferem e impactam a si mesmos.

Em situação de ação e situação de fala (HABERMAS, 2003), os participantes de um processo comunicativo estão em uma relação intersubjetiva eu-tu, que gera uma Terceira pessoa, o ser observador de si mesmo, reflexivo, que observa as trocas interativas e age em função de como as suas ações podem afetar ao outro e como podem afetar o seu eu (MEAD, 1937). Isso é fundamental para o agir orientado ao entendimento mútuo, em que os sujeitos entendem suas preferências pessoais, mas entram num acordo reflexivo e consciente de que suas ações devem visar a um bem comum e não simplesmente suas satisfações pessoais. Isto é amplamente abordado nas obras de Habermas e se torna válido com a obra de Mead (1937).

Entretanto, o que falta à teoria de Habermas (2003) é como os sujeitos lidam com as questões e comportamentos sociais, internalizadas pelo *self*, que muitas vezes podem ser questões valorativas e não regras morais

universalizadas. Ou, como transformar as questões valorativas em regras morais universalizadas. Pois, por mais que os indivíduos consigam refletir e proferir respostas “atrasadas” e não impulsivas, o “*me*” está internalizado e o “*l*” pode não conseguir agir de modo racional, já que sua resposta não é sabida previamente, apenas no decorrer da própria situação.

Compreendemos, também, que os princípios do agir comunicativo orientado ao entendimento mútuo são a base para o que Habermas (1997) apresenta sobre deliberação. A mutualidade, a publicidade e a igualdade, que são princípios básicos e fundamentais para que um processo deliberativo ocorra e seja válido, carregam os elementos da ação comunicativa, como a troca de razões argumentativas, as regras do Discurso prático, pretensão de validade e universalização, cooperação, melhor argumento, não coerções, com deliberações inclusivas e públicas.

Pensando nisso, a pedagogia deliberativa é uma temática que coloca todas as fundamentações anteriores

numa práxis da comunicação. Carrega estes princípios da deliberação e aborda a educação num patamar diferenciado da pedagogia clássica. Coloca a deliberação, também, nos desafios de se desenvolver e se incorporar à sociedade, tanto de forma científica, quanto nas práticas de desenvolvimento político-social, da formação da opinião e da vontade política. O que se transforma num desafio aqui é buscar metodologias e práticas já desenvolvidas e testadas para avaliar como um processo de ensino-aprendizagem pode incorporar os princípios da deliberação e como a deliberação pode se transformar em disciplina escolar, formando alunos com habilidades e capacidades deliberativas⁹.

O que temos em mãos é um processo comunicativo que consegue amparar os elementos do comportamento humano, do discurso prático, das trocas argumentativas racionais, dos princípios básicos de

⁹ Não foi nosso objetivo neste artigo discutir o contexto escolar, suas dinâmicas e relações de poder, mas consideramos essas questões relevantes para a pesquisa em desenvolvimento e serão problematizadas em trabalhos futuros.

participação deliberativa, pois se trata de uma abordagem que entende a comunicação que afeta o outro, que gera estímulos de resposta e ação, que nos modificam e modificam o mundo social. Uma comunicação que utiliza a linguagem não como um mero sistema de códigos, mas que gera sentidos e transforma os sujeitos, os posiciona no jogo comunicativo-deliberativo, e os movimenta, inclusive, para a transformação política e social.

Referências

BAPTISTA, A.; SANGLARD, F.; CAL, Danila; VIMIEIRO, A. C.; MAIA, R. C. M.; OLIVEIRA, V. Comunicação Política e educação: desenvolvimento de capacidades deliberativas entre jovens da rede pública de ensino no Brasil. **Comunicação & Inovação (online)**. São Caetano do Sul, SP, v. 19, n. 41, p. 149-166, set. a dez. 2018.

BRAGA, J. L. Nem rara, nem ausente - tentativa. **Matrizes**. São Paulo, SP, v. 4. n. 1, p. 65-81, jul. a dez. 2010.

BRAGA, J. L. Constituição do Campo da Comunicação. **Verso e Reverso**. São Leopoldo, RS, v. XXV. n. 58, p. 62-77, jan. a abr. 2011.

FRANÇA, V. O Objeto e a Pesquisa em Comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, C. P; LOPES, M. I. V. (Org.). **Pesquisa em Comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova**, v. 36, p. 39-53, 1995.

LONGO, N. V; GIBSON, C. M. Talking Out of School: using deliberative pedagogy to connect campus and Community. In: SHAFFER, T. J. et al (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement**. East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 37-48.

MEAD, G. H. **Mind, Self & Society**. Chicago: The University Of Chicago Press, 1937.

MENDONÇA, R. F. **Reconhecimento e Deliberação: as lutas das pessoas atingidas pela hanseníase em diferentes âmbitos interacionais**. 2009. Total de



folhas. Tese (Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORRIS, C. W. Introduction. In: MEAD, G. H. **Mind, Self & Society**. Chicago: The University Of Chicago Press, 1937.

SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy**: teaching and learning for democratic engagement. East Lansing: Michigan State University Press, 2017.

SHAFFER, T. J. Democracy and Education: historical roots of deliberative pedagogy. In: SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy**: teaching and learning for democratic engagement. East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 21-36.