

# A PERSPECTIVA HABERMASIANA NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: A RACIONALIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Nadja Hermann Prestes\*

**SÍNTESE** – A formulação habermasiana de racionalidade aponta a possibilidade de renovação da base justificadora da educação, pela emergência do universal na comunicação entre as diferentes experiências dos atores, nutridas pelas particularidades do mundo vivido. Isso permite à educação orientar-se por uma racionalidade que assegure a pluralidade e as diferenças, bem como formar a identidade de sujeitos racionais capazes de assumir compromissos éticos.

**ABSTRACT** – The Habermasian formulation of rationality indicates the possibility of renovation of the basis that justifies education, through the emergence of the universal in the communication between the different experiences of the actors, nourished by the particularities of the experienced world. This allows education to be orientated by a rationality that ensures the pluralism and the differences as well as to form the identity of the rational subjects, capable of making ethical commitments.

## 1 – Introdução

Sobretudo a partir da segunda metade deste século, se faz sentir de maneira mais intensa os impactos da crise da razão na escola. A implosão de sua unidade com a perda das justificações metafísicas trouxe a ruptura do fundamento educativo. A teoria crítica já chamou a atenção sobre o engano de educar desconsiderando o colapso da racionalidade ocidental. As relações entre educação e racionalidade constituem uma temática decisiva para a investigação educacional. Embora o tema seja recorrente, é a realidade escolar com suas exigências e interpelações que faz o tema retornar. A crise da educação não é mais ou menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação escolar foi apresentada como filha promissora.

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

<sup>1</sup> Este artigo está baseado em parte da tese do doutoramento *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*, UFRGS/FACED, 1995.

A racionalidade presente no agir comunicativo é uma das abordagens mais produtivas para configurar uma nova face à educação, não só por compreender a profundidade dos problemas que a afligem, como indicar uma ação racional possível.

Habermas<sup>2</sup> dedicou-se intensamente a estudar as formas de socialização do sujeito, a formação da identidade pessoal e cultural, a competência comunicativa e, sobretudo, formulou o conceito da racionalidade comunicativa. Na medida em que Habermas empreende um esforço para fundamentar a base normativa da modernidade, ele nos instiga a uma multiplicidade de hipóteses, que levam a pensar seriamente a educação.

O acordo geral, decorrente da tradição iluminista, de que o objetivo da educação é o amadurecimento do homem para desenvolver sua individualidade e consciência ética tornou-se problemático, tanto pela crítica como pela adesão da assim chamada morte do sujeito. O processo social que cria condições contraditórias em relação à emancipação de seus membros, conforme crítica de Adorno e Horkheimer,<sup>3</sup> indica que a civilização tem um preço a pagar: a formação do sujeito e o desenvolvimento das ciências através do domínio da natureza se transforma em regressão e barbárie. Nos termos habermasianos, a educação sofre os impactos da desintegração do mundo da vida.

A constatação factual de uma razão instrumental, dominante nas sociedades modernas, é indispensável para compreender como não se realizam mais as condições objetivas necessárias à formação do sujeito, o que gera problemas para o fundamento normativo da educação. Quais as consequências para a investigação quando as bases de justificação da educação desmoronam? Pode a educação continuar sua tarefa de formação dos sujeitos, desconhecendo a crise que a assola? Quais as implicações para a prática pedagógica de uma nova formulação da racionalidade?

O centro dessa investigação é a teorização educativa que pretende compreender criticamente a racionalidade presente nas ações pedagógicas para avaliar as suas consequências. Trata-se de uma investigação no campo da Filosofia da Educação, que *busca uma nova perspectiva* para o entendimento da educação.

---

<sup>2</sup> Ver especialmente J. Habermas, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Madrid: Taurus, 1987. v. 1 e 2. Entre as diferentes obras e artigos nos quais Habermas preparou a Teoria do Agir Comunicativo cabe registrar: *Sobre a Lógica das Ciências Sociais* (1976), *Conhecimento e Interesse* (1968) *A Pretensão da Universalidade da Hermenêutica* (1970), *Considerações Introdutórias a uma Teoria da Competência Comunicativa* (1971), *Teorias da Verdade* (1972), *Notas sobre o Desenvolvimento da Competência Interativa* (1974), *O que Significa Pragmática Universal* (1976), *Aspectos da Racionalidade da Ação* (1977). Ver também a publicação *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns* (1984), traduzida para espanhol sob o título *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos* (1989), que contém a coletânea de textos preparatórios, acrescida de um estudo complementar à *Teoría do Agir Comunicativo*. Há ainda *Faktizität und Geltung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, obra na qual Habermas aplica os princípios do agir comunicativo na esfera do Direito.

<sup>3</sup> Conforme M. Horkheimer em *Eclipse da Razão*, Rio de Janeiro: Zahar, 1976; Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Zahar, 1985; e T. Adorno em *Dialética Negativa*, Madrid: Taurus, 1975.

## 2 – A nova racionalidade e a educação: contextualizando o problema

Como sabemos, a problemática da perda de sentido, da redução dos conteúdos da razão, da sociedade moderna como ilusão coletiva e de um possível esgotamento do projeto da modernidade é interpretada por Habermas de forma positiva, como um projeto inacabado.<sup>4</sup>

Dessa forma de auto-reflexão, diferencia-se fundamentalmente a crítica do iluminismo (*Aufklärung*) e o contra-iluminismo (*Gegenaufklärung*). A primeira constituiu-se em uma essencial permanência do projeto iluminista, cuja crítica estava imamente desde seu começo. Apenas a saudade da razão objetiva não resolve os questionamentos que a educação exige. Essa reflexão não significa uma reconciliação, mas uma reflexão sobre os motivos e caminhos de seu desenvolvimento e suas sucessivas quedas. As críticas do contra-iluminismo são "insensíveis ao conteúdo altamente ambivalente da modernidade cultural e social".<sup>5</sup>

A retomada do debate sobre a teoria da educação começa nos anos oitenta na Europa, na perspectiva da crise do projeto da modernidade e da própria crise da subjetividade. Uhle<sup>6</sup> afirma que esse tempo traz consigo ou a descrição da queda do fundamento da educação ou uma renovada concepção de educação. A pergunta pela obtenção de um entendimento da educação na modernidade centra-se no problema de como tornar compatível a singularidade do sujeito com a racionalidade requerida pela modernidade.

A crítica da razão constitui um pano de fundo para a reconstrução do conteúdo normativo da própria modernidade e da educação. De forma diferente da descrição apresentada por Adorno e Horkheimer de um deslocamento repressivo da racionalidade que conduz a paradoxos, Habermas procura um entendimento na estrutura de fala, que traga mudanças à razão iluminista, sem negá-la.

A concepção clássica de racionalidade, que exigia renúncia de particularismos e emoções, está exaurida e não traz mais a possibilidade de unir a multiplicidade de vozes e de discursos. Habermas acredita na possibilidade de que o universal venha a emergir na comunicação entre as diferentes experiências dos atores, nutridas pelas particularidades do mundo vivido (*Lebenswelt*). Assim, a pluralidade, as diferenças não estão ameaçadas e a razão pode ser "a razão do todo e das partes" (Habermas).

---

<sup>4</sup> J. Habermas refere-se, pela primeira vez, à "modernidade como projeto inacabado" em discurso proferido no Paul Kirche, em 11 de setembro de 1980, por ocasião da entrega do Prêmio Adorno. Nesse texto, Habermas afirma que, no século XX, não há mais motivo para a crença originária dos iluministas, de que as artes e as ciências levariam ao progresso moral, à justiça e à felicidade entre os homens, "mas o problema permaneceu e, como outrora, os espíritos se dividem quanto a saber se conservam as intenções do iluminismo, por mais abaladas que estejam, ou dão por perdido o projeto da modernidade, pretendendo enxergar os potenciais cognitivos (na medida em que não entram no progresso técnico, no crescimento econômico e na administração racional) como se fossem de tal maneira restritos, que uma prática de vida voltada para tradições enfraquecidas permanece intocada por eles". Posteriormente, retoma o tema na obra *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, publicada em 1985 (tradução portuguesa de 1990), onde se propõe a "reconstruir, passo a passo, o discurso filosófico da modernidade".

<sup>5</sup> Conforme Habermas, J. *Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: D. Queixote, 1990, p. 311.

<sup>6</sup> Ver Uhle, R. *Bildung in Moderne Theorien*, Weheim; Deutscher Studien Verlag, 1993.

A superação do paradoxo da dialética do iluminismo pode ocorrer pela fundamentação da educação não mais nos moldes da relação sujeito-objeto da filosofia da consciência, mas na busca de uma racionalidade comunicativa que renove as bases do processo interativo, numa relação sujeito-sujeito, conforme teoriza Habermas e que permita incorporar o aspecto produtivo de uma dimensão hermenêutica.

A propósito das possibilidades da mudança de orientação da razão centrada no sujeito para a razão comunicacional, Habermas diz que tal mudança pode também

"encorajar a voltar a admitir o contradiscurso que desde o início acompanha a modernidade. Como a radical crítica da razão de Nietzsche se não deixa conduzir consistentemente, nem na linha da crítica metafísica, nem na linha da filosofia do poder, somos dirigidos para outra saída da filosofia do sujeito. Talvez se passa aí ter em conta os motivos de auto-crítica de uma modernidade em colapso, sob outras premissas, de modo que façamos justiça em relação aos motivos virulentos que, desde Nietzsche, levam à despedida precipitada da modernidade. Deve ficar claro que o purismo da razão pura não ressuscita na razão comunicativa.<sup>7</sup>

Segundo Helsper<sup>8</sup> a proposta de Habermas é uma das perspectivas de crítica da modernidade que procura responder à problemática da hipoteca da racionalização do moderno sistema escolar e de uma educação voltada para a autonomia e para o desenvolvimento da capacidade de ação racional, na antinômica tensão entre libertação e limitação.

O que interessa especificamente no âmbito da investigação na área de filosofia da educação é a pergunta pelas implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica, cuja base teórica originária não só lança raízes no pensamento clássico com sustentação na filosofia do sujeito, como, sobretudo, cede à opção da modernidade por uma racionalidade instrumental.

Na formulação habermasiana, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico-político, que compartilham o mundo vivido. O racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas inclui os aspectos ético-formativos e estético-expressivos. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá através da linguagem, sobre a compreensão de fatos objetivos e sociais. A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo.

Conforme afirma Habermas em o *Discurso Filosófico da Modernidade*,

"chamamos racionalidade, principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e dos seus enunciados. [...] Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de

<sup>7</sup> Conforme Habermas, J., *Discurso Filosófico da Modernidade*, p. 281.

<sup>8</sup> Ver Helsper, W. "Schule in den Autonomien der Moderne". In: KREGER, H. (Hrsg), *Abschied von der Aufklärung*, Opladen: Leske, Budrich, 1990, p. 175-93.

exigências de verdade proposicional, prestação normativa, veracidade subjetiva e coerência estética".<sup>9</sup>

Habermas tenta identificar as possibilidades empíricas de uma racionalidade se encarnar em forma de vidas concretas. A educação, em geral, e a escola, em particular, são formas onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo. Assim, essa teoria pode renovar o conceito de educação, justamente, com a reflexão sobre formação do sujeito e a socialização.

Entretanto, esse novo conceito envolve um movimento profundo de reconceptualização filosófica que leva tempo para se estruturar e para se articular com as ciências humanas. Mas, ao mesmo tempo, traz consigo uma multiplicidade de hipóteses, de possibilidades que fecundam o campo da educação. As possibilidades implícitas na teoria da racionalidade comunicativa, apesar de terem sido elaboradas no contexto de um outro país, têm potencial teórico para lançar luzes na discussão da educação que sofre estremeamento em sua base de justificação. Ao reconhecer a intersubjetividade dos sujeitos que pensam e agem e a subjetividade de cada um, a razão pode justificar os princípios universais que fundamentam a ação pedagógica e pode também reconhecer os espaços possíveis de transformação da razão em racionalidade ético-comunicativa.

A seguir, é apresentado um dos pontos principais que traduzem as implicações de uma nova racionalidade para a educação. Espero explicitar um entendimento da práxis pedagógica que supere a aporia resultante da relação sujeito-objeto, baseada numa racionalidade instrumental, e se encaminhe na direção de uma interpretação renovada da teoria e prática pedagógica.

### **3 – O significado da mudança do conceito de racionalidade para a educação: a exigência de uma racionalidade comunicativa na ação pedagógica**

Sabe-se o quanto é difícil superar o processo reprodutivo da razão instrumental que se impõe em diferentes esferas da integração social e atua também nos sistemas educativos. Essa razão se circunscreve no âmbito da relação sujeito-objeto, tem como *telos* a dominação do mundo e não vê a relação sujeito-sujeito como constitutiva de seu significado.

A questão que se impõe para a educação é a exigência de instauração de uma razão comunicativa, que reconstrua a educação escolar enquanto processo interativo, com vistas ao amadurecimento da humanidade, conforme a formulação clássica de Kant.<sup>10</sup>

A expressão desse ideal é um transcendental educativo. Se essa finalidade "não tem mais como realizar-se", uma vez que a razão sofreu os impasses conhecidos, pode-se, contudo, não perder de vista o sentido da educação de formar o homem, relacionando-o com a liberdade e a autonomia. É dessa inspiração que resul-

<sup>9</sup> Conforme Habermas, J. *Discurso Filosófico da Modernidade*, p. 291.

<sup>10</sup> Ver a obra *Über Pädagogik* (trad. espanhola Madrid: *Pedagogia*, Akal, 1983), onde Kant formula a educação como sendo a constituição da humanidade no homem.

ta a busca de outra justificativa. A filosofia kantiana não evolui do eu para o nós, permanecendo cativa de uma idéia individualista de homem.

A educação, desde sempre, se inscreveu sob o *telos* do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas tem um exigência ética, que pode ser ativada por uma razão comunicativa, ultrapassando o solipsismo metodológico kantiano. Ou seja, a recuperação da educação enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento. Não há mais um sujeito transcendental, mas sujeitos que produzem, pelas suas falas, acordos.

Essa razão, conforme Habermas, parte da intersubjetividade como "fala", como "mundo de vida". A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. A fala *sobre* algo é sempre fala *com*. Assim, a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto.<sup>11</sup> O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico. A educação escolar precisa fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, ou seja, garantir os processos de reprodução cultural e de formação da identidade.

É preciso, entretanto, destacar que não há uma aplicação imediata dessa racionalidade na educação. Ela se faz mediada pelas ciências humanas, pela política, pelo currículo, pela administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos no processo passem a articular ações coordenadas pelo entendimento e realizem a crítica das pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para produzir acordos.

Sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da diferenciação dos processos de evolução social, ela é uma produção genuína da racionalidade comunicativa e seu atrelamento aos ditames do mundo sistêmico e da razão instrumental é indicativo de *perturbação social*. O resgate da função da educação como formador do sujeito (personalidade) requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa. Habermas<sup>12</sup> alerta que nas sociedades modernas a garantia à educação como expressão do direito e liberdade dos cidadãos põe em perigo a liberdade dos mesmos. Isso significa que os procedimentos jurídico-burocráticos (mundo sistêmico), unilateralmente, obliteram aquilo que pretendiam resolver, empurrando cada vez mais os espaços da interação comunicativamente estruturada. Surgem, então, na educação escolar, a apatia, o desinteresse, um empobrecimento

<sup>11</sup> Ver Masschlein, J. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Leuven Univ. Press, 1991.

<sup>12</sup> Conforme Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*. V. 2., Madrid: Taurus, 1987, p. 502 ss.

do mundo da vida. Na sociedade brasileira, o ato de não ativar os poros de uma racionalidade comunicativa provoca distorções paradoxais, isto é, a competência das estruturas cognitivas (condição mínima para atender demandas argumentativas) não se realiza, tal a intensidade dos processos de exclusão (seja pela condição econômica, seja pelo autoritarismo, ou pela inadequação do ensino).

Com isso, compromete-se a própria personalidade que, na interpretação habermasiana, é um dos componentes estruturais do mundo da vida. Uma razão comunicativa em ação requer uma constante crítica sobre a responsabilidade pedagógica tanto das instituições como dos profissionais nela envolvidos, de modo a organizar critérios de racionalidade e maximizar estruturas capazes de:

- promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
- promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;
- inocular a semente do debate;
- promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica;
- estimular processos de abstração reflexionante que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político, cultural e social;

A reabilitação das estruturas de comunicação embutidas na ação pedagógica implica "apanhar" a realidade através de uma razão que dialoga. A educação efetiva esse diálogo quando traduz para a sala de aula o sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e sua criticidade, recuperando a unidade diante dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das éticas.

A educação tem muitos motivos para desconfiar da razão iluminista que lhe deu base de sustentação. A busca de sua superação faz-se pela racionalidade decorrente das estruturas intercomunicativas, de atores agindo dialogicamente. A pedagogia, que apostou na força impulsionadora de uma razão interpretada inequivocamente, procura através de uma identificação da ação pedagógica e ação comunicativa escapar do beco sem saída do esquema de pensamento meio-fim.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Conforme Masschleim, J., *op.cit.*, p. 212.