

Maria de Sousa Pereira Coutinho, (2002)

Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas.

Bases de um pensamento educacional.

Lisboa: Edições Colibri, 416 pp.

A obra em epígrafe, e que constitui objecto de análise, representa um contributo teórico imprescindível para todos os que estão implicados no processo educativo e preocupados com as questões do ensino e da aprendizagem. A reformulação e desconstrução dos velhos métodos e processos pedagógicos supõe uma crítica e autocritica àquilo que se faz, ao como se faz e, simultaneamente, um interesse permanente pela actualização teórica que constitui, sem margem para dúvidas, o fundamento das práticas pedagógicas.

Jürgen Habermas, pensador hábil e subtil, não sendo a educação o seu campo privilegiado de reflexão é, no entanto, um filósofo contemporâneo que aposta no cumprimento das propostas mais emancipatórias da modernidade¹ e que, pelas suas reflexões epistemológicas, antropológicas e éticas, está na base de diversas e diferentes propostas educativas. É por este facto que consideramos ser esta obra de leitura e reflexão imprescindíveis.

«Procurar tornar clara a concepção de homem subjacente às respostas que têm sido dadas à complexidade da educação na sociedade ocidental actual» e «tornar patentes os fundamentos filosóficos do processo educativo e o alcance pedagó-

gico da filosofia»², constituem o horizonte de pesquisa e o objectivo da obra de Maria de Sousa Pereira Coutinho.

A questão-chave, à qual a autora procura responder, diz respeito à necessidade de «perceber em que medida nas actuais perspectivas críticas e comunicativas, a educação, como processo dinâmico e de desenvolvimento do homem e como matriz fundamental da cultura contemporânea e dos valores nela inseridos, está influenciada pelas ideias dos pensadores que lhe subjazem, em particular pela sua ideia de homem.»³

A problemática da racionalidade e as estruturas fundamentais nela implicadas representa a temática central de onde emerge a questão da comunicação que, por sua vez, implica a relação intersubjectiva e a questão ética.

A obra estrutura-se em três partes, sendo a I parte consagrada ao 'projecto epistemológico como teoria social crítica', a II, ao 'paradigma da racionalidade comunicativa' e a III ao 'discurso ético, desenvolvimento humano e horizonte educativo'.

A apresentação da globalidade do pensamento de Habermas, tendo como referências fundamentais a *Teoria do agir comunicativo*, *Consciência moral e agir*

comunicativo e *Conhecimento e interesse*, tem como objectivo prioritário fazer sobressair a antropologia habermasiana.

De facto, qualquer perspectiva educativa tem na sua base concepções fundamentadoras de carácter epistemológico, antropológico e axiológico e, neste sentido, a percepção destas concepções constitui o pressuposto teórico para a elaboração de novos discursos e novas práticas no âmbito da educação. A antropologia de Habermas, ao pôr em causa as concepções reduccionistas anteriores (e daí o incessante, interessante e profícuo diálogo com filósofos como Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, Husserl, Dilthey, Max Weber, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Wittgenstein, Gadamer e outros), afirma-se como uma antropologia da complexidade que é construída em torno das noções de *praxis*, de intersubjectividade 'linguajeira' e de comunicação.

A temática epistemológica é construída em oposição à epistemologia positivista e, ao partir de pressupostos aprioristas, de que todo o conhecimento humano se fundamenta no interesse, aponta, sobretudo, para a construção de um conhecimento emancipatório, em oposição ao conhecimento desencantado da ciência moderna e de todos os saberes configurados pela epistemologia positivista. Efectivamente, os interesses do conhecimento são inerentes a todas as ciências, isto é, não há sistemas teóricos que não tenham na sua base compreensões prévias provenientes de experiências interessadas.

Numa crítica ao 'conhecimento desinteressado' e à própria metodologia, definidos pelo positivismo, Habermas propõe, através do conceito de interesse do conhecimento, estabelecer uma relação comunicativa entre a teoria do conhecimento e a teoria da sociedade no sentido de elaborar os fundamentos antropológicos de uma teoria social crítica, enquanto auto-realização da humanidade. Considera que a epistemologia positivista dissolveu o conhecimento pela exclusão de saberes, pela ausência de comunicação entre sujeito e objecto, pela eliminação do sujeito e da actividade auto-reflexiva e pela redução de todo o conhecimento verdadeiro à objectividade e à quantificação. De facto, pensa Habermas, a ciência é, apenas, uma parte do saber e, por isso, é incapaz de definir as normas relativamente às quais se pode ajuizar toda a diversidade de saberes. Num diálogo com Husserl e com os pensadores da Escola de Frankfurt, com os quais mantém algumas divergências, pretende superar as suas perspectivas algo pessimistas relativamente ao binómio industrialização-moralidade. Situando-se, embora, na esteira da teoria crítica da Escola de Frankfurt, difere dela pela amplitude das suas análises sócio-antropológicas e pelo modo como procura conceptualizar ou re-conceptualizar a análise social. Numa crítica contundente ao positivismo, aliás, na mesma linha de Husserl, de Dilthey e dos pensadores da Escola de Frankfurt, considera que o positivismo, tal como as ciências da

natureza e a técnica dele decorrentes, se afirmou como único paradigma de racionalidade impondo-se como único fundamento da esperança e de realização da felicidade do homem moderno. O conhecimento científico e a técnica, ao perderem de vista os interesses práticos que lhes são inerentes, e ao pretenderem configurar a realidade para além da moral, impuseram o seu modelo de racionalidade à modernidade, afirmaram-se, verdadeiramente, como uma ideologia legitimadora de uma racionalidade instrumental que domina todos os aspectos da vida social. O poder da acção técnica sobre a natureza acabou por se ampliar a todo o sistema social, político e cultural servindo-lhe de legitimação ideológica, facto que conduziu a que a ciência e a técnica sejam hoje consideradas como uma espécie de 'mito' intocável e inquestionável que soluciona todos os problemas da humanidade, tendo a pretensão de conferir, inclusivamente, sentido à existência humana.⁴ Nesta perspectiva, o conhecimento científico pretendeu afirmar-se, não só como modelo epistemológico, mas também como a única e verdadeira concepção antropológica e axiológica.

A epistemologia crítica de Habermas vai, pois, no sentido de criar uma nova relação entre teoria e prática tendo em vista a procura de alternativas epistemológicas positivas que possam contribuir para a construção de teorias que, por sua vez, possibilitem uma abordagem mais globalizante do real e do ser humano e

contribuam, efectivamente, para a solução dos grandes problemas da cultura contemporânea. A reconstrução da sociedade não prescinde da ciência e da técnica, mas pode prescindir, com certeza, da ideologia determinista, do cientismo e tecnicismo que, actualmente, dominam a sociedade. «Habermas chama a atenção para o que se passa na sociedade actual: a tecnicização da ciência é acompanhada de uma "cientificização" (Verwissenschaftlichung) de todo o saber, trazendo consigo, ao mesmo tempo, a perda da sua dimensão pedagógica e cultural, isto é, da sua dimensão formativa.»⁵ Efectivamente, os saberes científico e técnico possuem virtualidades transformadoras da sociedade actual, desde que incidam na realidade social de modo a fazerem sobressair a dimensão ética do projecto de emancipação dos homens e desde que as relações do conhecimento com a natureza sejam de comunicação e não de dominação, tratando-a como parceira e não como objecto.⁶ Esta nova relação com a natureza exige uma nova estrutura de acção: «a interacção mediada por símbolos, em oposição à actividade racional relacionada com um fim»⁷. Daí, que o combate relativamente ao tecnicismo se deva fazer através de uma crítica racional que confira relatividade à técnica face à ética e que aposte numa racionalidade comunicativa.⁸

A solução proposta por Habermas para uma nova relação entre teoria e prática passa pela conexão entre conhecimento e interesse. Se o saber não for configurado por nenhum interesse humano, não

tem interesse para o homem. O saber humano constitui-se em função de três interesses: técnico, prático e para a autonomia e liberdade. O primeiro, é um interesse cognitivo das ciências empírico-analíticas e serve de fundamento à aquisição de conhecimentos que permitem ao homem controlar a natureza; o segundo, é um interesse próprio das ciências histórico-hermenêuticas, delas resultando um conhecimento em forma de entendimento interpretativo; o terceiro, é próprio das ciências críticas e traduz-se na exigência da existência de condições intelectuais e materiais no âmbito das quais é possível estabelecer interações libertadoras, emancipatórias, não-alienadas. O paradigma de uma ciência crítica deve estar enraizado no interesse emancipatório dado que aquilo que hoje impede esse interesse é «o facto de a ciência e a técnica aparecerem (...) como uma nova forma de dominação, legitimada não pela obediência a normas justas, mas pela obediência a regras técnicas que apenas têm em vista a eficácia; é o poder de coacção da racionalidade técnica que legitima a sociedade actual.»⁹

A origem da teoria crítica encontra-se numa teoria da acção comunicativa. Esta, por sua vez, teve como condição histórica da sua possibilidade a crescente experiência da contradição entre o desenvolvimento científico-tecnológico e a moralidade, existente nas sociedades capitalistas avançadas da contemporaneidade. A linguagem é a noção central que organiza o mundo humano e o dis-

tingue do mundo animal; neste sentido, a estrutura linguística postula uma acção que se dirige para o entendimento entre os seres humanos, isto é, de um ponto de vista ideal, para a acção comunicativa sem constrangimentos nem coacções de modo a que possam, livremente, expressar os seus pontos de vista e chegar a acordos consensuais. Assistimos, assim, a um desvio no percurso habermasiano que consiste na fundamentação, da teoria crítica da sociedade, na acção comunicativa e não na visão estritamente epistemológica. O conceito de razão comunicativa torna-se, assim, a categoria central da sua nova teoria social. Tomando consciência de que os modelos tradicionais de racionalidade (razão objectiva, de sinal platónico e razão subjectiva ou transcendental, de sinal kantiano) fracassaram, na medida em que conduziram a dogmas que foram negativos para a vida humana. Habermas propõe uma reconstrução-reabilitação da razão. A sociologia é a ciência social que, pela sua especificidade e pela relação que mantém com os problemas globais da sociedade, pode permitir o desenvolvimento da problemática da racionalidade. A nova concepção tem como suporte a problemática da linguagem, sobretudo de uma pragmática da linguagem e não tanto de uma semântica. A racionalidade, defende Habermas, «não trata da posse de um saber, mas da maneira como os sujeitos, dotados de palavra e de acção, adquirem e empregam um saber. É na maneira como as pessoas (...) fazem uso de um saber e

como as expressões simbólicas (...) são utilizadas que reside a racionalidade.»¹⁰ Em oposição ao solipsismo da razão tradicional, e à concepção instrumentalista de razão, trata-se, agora, de um novo paradigma que considera a racionalidade como um processo de comunicação e não como um acto puro e, essencialmente, como o modo como os sujeitos falantes utilizam o saber, em função de procedimentos e de competências intersubjectivas. «O uso de um saber poderá ser considerado racional quando se prestar a uma deliberação intersubjectiva desprovida de qualquer critério que não seja o do melhor argumento»¹¹. Só na base da intersubjectividade, como processo recíproco de socialização e de individualização, instaurada na e pela linguagem é possível construir uma teoria crítica da sociedade.

Uma das questões que se coloca à educação do futuro é a de saber que cidadãos queremos formar para o futuro e que concepções e representações antropológicas e éticas devem configurar as novas perspectivas teóricas e práticas educativas. A proposta de Habermas de realizar o 'projecto inacabado' da modernidade acaba por assumir a forma de um projecto educativo, isto é, de um projecto que tem em vista, no domínio da educação, o desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa intersubjectiva, quer no âmbito da produção/construção do conhecimento, quer no domínio das relações interpessoais de uma comunidade educativa. A relação estabelecida

entre a psicologia cognitiva de Piaget e a psicologia social de Kohlberg permite concluir que o desenvolvimento cognitivo e, portanto, o problema da aprendizagem, entronca, necessariamente, com questões de natureza moral e que há imperativos de ordem ética «que se colocam ao auto-desenvolvimento racional do ser humano.»¹² Falar de desenvolvimento e aprendizagem é, pois, ter em conta o ser humano na sua dimensão holística, mas é, também, tomar em consideração as interacções comunicativas que se produzem, quer no interior de si próprio, quer com o meio social, quer, ainda, com a comunidade de que faz parte. Trata-se, então, de construir uma identidade individual e colectiva que tem como pressuposto um conjunto de competências aprendidas, quer do ponto de vista cognitivo, quer moral. Os contributos de Piaget e de Kohlberg, em relação à consciência moral, afirma Maria de Sousa Pereira Coutinho, «vão (...) no sentido da construção de uma ética do discurso que desenha um horizonte de mudança antropológica com repercussões no desenvolvimento da identidade, da justiça e da solidariedade.»¹³ As alterações propostas por Habermas, no domínio da educação, exigem a alteração dos modelos rígidos da moral convencional, da socialização e da educação e a reeducação dos homens de hoje tendo por suporte um novo paradigma antropológico. A escola, como «comunidade crítica de aprendizagens»¹⁴ deve ser o lugar privilegiado de comunicação, de

diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade. A regeneração das instituições, tendo em vista o aprofundamento da democracia só pode ser feita do interior do próprio sistema e através de um agir comunicativo. A pedagogia é, neste sentido, uma teoria social crítica da competência comunicativa. Com fortes raízes na Escola de Frankfurt, a nova pedagogia crítica desenvolve novas categorias no domínio da investigação e novas metodologias, propondo uma abordagem crítica da escola e da educação. Superando a perspectiva positivista, mas também a posição hermenêutica, Habermas defende, na sua teoria crítica da educação, que não há pedagogias que sejam axiologicamente neutras, elas veiculam valores que reproduzem ou transformam o *statu quo* social e, por isso, compete à escola contribuir para a construção de uma consciência desalienada e crítica relativamente aos valores instituídos e a todas as atitudes e comportamentos autoritários e opressores veiculados por outras instituições. As possibilidades de transformação individual e social realizam-se, pois, a partir da educação. Tendo em atenção que no campo educativo se intercepçionam os múltiplos discursos e se realizam interacções e comunicações entre iguais, e questionando os pressupostos da pedagogia positivista, Habermas considera que os pressupostos ideológico-políticos em que assenta a nova pedagogia crítica se relacionam com a necessidade

de criação de uma sociedade emancipatória tendo por finalidade a criação de um homem novo. Contudo, este objectivo é inatingível a partir dos modelos pedagógicos tradicionais e através da racionalidade organizativa existente. É necessário, pois, «afirmar uma nova consciência epistemológica na educação, bem como uma transformação das práticas educativas na escola.»¹⁵ Ao nível epistemológico, importa estabelecer uma relação dialéctica entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, incluir uma dimensão normativa nas ciências sociais, tendo em atenção que toda a construção do conhecimento pressupõe a intervenção de um sujeito, portador de valores e de outras representações que estão implicados no conhecimento. A função epistemológica da filosofia será, neste aspecto, a de contribuir para a reconstrução racional dos saberes. Os métodos pedagógicos deverão ter em consideração que qualquer situação pedagógica é uma situação problemática dado que a escola está enraizada e situada numa comunidade educativa, num espaço público, onde se cruzam e conflituam interesses diversos que, por sua vez, se reflectem, através de formas diversas de linguagem, no campo educativo. Nesta perspectiva, impõe-se a criação de uma ciência da educação que, partindo de uma sociologia crítica, possa desenvolver uma posição filosófica «que sirva de base teórica à reconceptualização de teoria e prática, de teoria educativa e prática educativa e da relação entre ambas, bem

como da problemática da investigação-acção.»¹⁶ Uma ciência da educação exige, pois, uma «unidade dialéctica de teoria educativa e de prática educativa num processo que se ocupa, simultaneamente, da investigação em acção, interessando também, ao mesmo tempo, ao indivíduo e ao grupo organizado em comunidades educativas, auto-reflexivas de investigadores.»¹⁷ As práticas pedagógicas devem ter como fundamento uma teoria crítica da educação na medida em que os profissionais das práticas educativas devem possuir uma teoria prévia que configure a sua actividade e as suas decisões. Todavia, compete também aos docentes contribuir para as transformações pedagógicas que urge operar na escola. Como fazê-lo? Através de uma reflexão permanente sobre as práticas lectivas tendo por finalidade desconstruções sucessivas dos hábitos pedagógicos enraizados e, simultaneamente, contribuir para uma teoria *para* a educação e não, propriamente, para uma teoria da educação.¹⁸ Verifica-se, assim, que a par de uma investigação no domínio das ciências da educação, deve existir, também, uma investigação pedagógica.

Os pressupostos de uma actividade educativa devem apontar para a transformação profunda da sociedade, para uma revolução axiológica, para a criação de um novo paradigma antropológico e, em suma, para a emancipação do homem em relação a todas as formas de servidão.

Não nos parece que Habermas desenvolva um pensamento sistemático e coe-

rente sobre educação e, não obstante a riqueza conceptual, nos apresente uma teoria de educação alternativa que possa, efectivamente, conduzir a uma sociedade emancipada, a um cidadão capaz de exercer, em plenitude, a cidadania. Apresenta-nos, sim, alguns fundamentos para um projecto educativo, relacionado com uma nova epistemologia e uma nova axiologia. Todavia, a escola não é um espaço insular e não é, apenas, através dela que se constrói um novo homem e se transforma a sociedade. Antes, é o reflexo das contradições, conflitos e injustiças que se verificam na sociedade. Como estabelecer, pois, no âmbito da diversidade, a relação entre teoria e prática? Como formar, a partir da escola, um novo homem, se as 'escolas paralelas' formam ou deformam para as exigências de uma sociedade competitiva e exclusiva e se regem por outras concepções antropológicas nada emancipatórias, antes alienantes? Como conciliar uma educação para a emancipação com uma educação para a eficácia? Finalmente, como compatibilizar, no domínio das práticas educativas, os interesses emancipatórios com os interesses de que os alunos são portadores, incutidos pela família e, em segunda instância, pela sociedade de consumo?

Apesar das dúvidas e incertezas, quer no domínio teórico, quer prático, em que todos mergulhamos, o pensamento de Habermas e a brilhante abordagem feita por Maria de Sousa Pereira Coutinho, constituem um desafio à reflexão sobre

as teorias e práticas educativas e, simultaneamente, uma contribuição teórico-crítica e uma riqueza conceptual potenciadoras de mudanças por todos desejadas.

Manuel Tavares

Notas

¹ A esperança na libertação moral dos homens, comum aos pensadores do Iluminismo, não se concretizou. Efectivamente, o desenvolvimento científico-tecnológico, e sublinho desenvolvimento e não progresso- terá provocado a libertação do ser humano na esfera especificamente técnica, mas não contribuiu para a tão desejada libertação moral, antes, terá reforçado a subjugação multifacetada do homem. «O que existe na tradição do pensamento moderno é uma contradição entre industrialização e moralidade. (...) o poder libertador da tecnologia – a instrumentalização das coisas – converteu-se em obstáculo à libertação e voltou-se para a instrumentalização do homem.» Apesar dos intensos diálogos que mantém com muitos autores de diversas perspectivas e campos do saber, Habermas não abandona a ideia de que a modernidade foi um projecto inacabado e não prescinde das suas intuições de fundo que se fundamentam «na afirmação da necessidade da reconstrução do marxismo com base na actual realidade social e da implementação dos ideais da Ilustração, isto é, do processo de emancipação do homem à luz da revelação da razão.» Maria de Sousa Pereira Coutinho (2002) *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas. Bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 54, 65 e 175.

² *Ibidem*, p. 15.

³ *Idem*

⁴ Cf. *Ibidem*, p. 71.

⁵ *Idem*.

⁶ Cf. *Ibidem*, p. 69.

⁷ *Ibidem*, p. 72.

⁸ Cf. *Ibid.*, p. 72. A relação de domínio do homem sobre a natureza já não é suficiente para garantir a libertação da humanidade. É necessário, pois, retomar a revolução democrática humanizadora do mundo e do homem, regressar ao estágio onde a burguesia abandonou esse projecto, colocando a técnica ao serviço da ética, de uma ética democrática, humanista. A inversão das relações entre ciência e técnica e das consequências nefastas dessas relações só é possível, defende Habermas, a partir de uma nova relação entre a técnica e a moralidade. Cf. *Ibid.* p. 73.

⁹ *Ibid.*, p. 71.

¹⁰ *Ibid.*, p. 206.

¹¹ *Ibid.*, p. 207.

¹² *Ibid.*, p. 31.

¹³ *Idem*.

¹⁴ *Ibidem*, p. 32.

¹⁵ *Ibid.*, p. 354.

¹⁶ *Ibid.*, p. 362.

¹⁷ *Ibid.*, p. 366.

¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 367.