



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Piccolo Viero Devechi, Catia

A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMAS E A POSSIBILIDADE DE CRÍTICA E  
OBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL EMPÍRICO

Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julio-diciembre, 2010, pp. 259-273

Universidade de Brasília

Brasilia, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMAS E A POSSIBILIDADE DE CRÍTICA E OBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL EMPÍRICO

Catia Piccolo Viero Devechi\*

## Resumo

O presente artigo busca discutir a proposta da rationalidade comunicativa de Jürgen Habermas e as suas contribuições para as pesquisas em educação. Discutimos a ideia de que os propósitos habermasianos de validação comunicativa apreendem a crítica e a objetividade necessárias à qualidade dessas pesquisas. A referência ao mundo que é de todos e a possibilidade de um consenso racionalmente motivado fazem da pesquisa um compromisso com a prática coletiva, elemento esse que deveria ser preocupação de toda e qualquer investigação. Trata de uma proposta que oferece às investigações um sentido pragmático, que não mais se apagaria nas verdades intuitivas, mas tornar-se-ia reconhecível pela possibilidade do acordo comunicativo acerca de algo.

Palavras-chave: Rationalidade comunicativa. Pesquisa em educação. Crítica. Objetividade.

## 1. Considerações introdutórias

O paradigma moderno do conhecimento se caracteriza pela busca de grandes fundamentos assegurados por pressupostos de uma rationalidade absoluta. Com o objetivo de oferecer ao cidadão a liberdade e a emancipação, apresenta conceitos normativos e expressa, sob a lógica do racionalismo iluminista, um modelo formativo que privilegia o poder representacionista do conhecimento. Tal foi o modelo de razão colocado como guia da educação por muitos anos. Conforme Hermann (1999, p. 17), o pensamento moderno

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (devechi@unb.br).

"apostou, como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana". Silva (2002, p. 249) diz que, nesse momento, "a filosofia da consciência e educação quase se confundem. É aqui, em toda a tradição do pensamento educacional, que a consciência e o sujeito auto-centrado recebem um papel privilegiado". No sujeito está a possibilidade epistemológica da certeza, o que impunha à educação o dever de garantia de formação do homem consciente e responsável pelos seus atos.

Com o passar dos anos, problemas começam a aparecer e o projeto moderno vai se enfraquecendo sob grandes críticas filosóficas. Diversos autores passam a questionar o modelo racional de formação do indivíduo, anunciando questões pertinentes acerca da sua não adequação na educação do homem em sua diversidade social, cultural, étnica, biológica, emocional, etc. A compreensão é de que uma fundamentação rigorosa para a educação nos moldes da razão iluminista, em vez de permitir a emancipação, confere à pluralidade humana "um ar de semelhança" (ADORNO, 2006, p. 99). A educação, na tarefa de atender a uma sociedade esclarecida e emancipada, acaba por se tornar um instrumento de alienação, se colocando como produtora e disseminadora de discursos dominadores. O sentimento é de que a modernidade com os seus propósitos de razão esclarecedora não conseguiu alcançar os seus ideais de emancipação, pois não considerou o elemento histórico que constitui o indivíduo enquanto ser plural e transformador.

A identificação dessa situação vai tomando, aos poucos, o espaço da educação, inferindo em múltiplas solicitações. O que ocorre é o avistamento da diversidade e historicidade do sujeito investigador e do seu objeto de estudo e o reconhecimento da necessidade de encontrar novos métodos investigativos que os atendam. Nas palavras de Hermann (2001, p. 133), "toda a forma de crítica ao pensamento totalizador e uniformizador, ao agir instrumental e manipulativo presentes na modernidade criou as condições para que a pluralidade mostrasse a sua face, expondo o reducionismo de comportamentos níveladores". Com grande contribuição para a educação, a fundamentação da racionalidade tradicional é dissolvida em múltiplas perspectivas; não se trata mais apenas de um modo explicativo único, mas de inúmeras possibilidades de compreensão. No lugar de uma metateoria entra em voga uma pluralidade de formas significativas. Trata-se de um importante progresso que oferece à educação a oportunidade de compreender a realidade a partir da história e das relações linguísticas que a constituem.

No entanto, tal avanço que se deu em torno do reconhecimento da pluralidade comprensiva, da participação interpretativa, da diversidade histó-

rico-linguística, da não separação do sujeito e do objeto, das abordagens qualitativas, entre outros, nem sempre tem se mostrado por meio de uma interpretação adequada, tendo em vista certo esquecimento do objeto nas investigações. Alves-Mazzotti diz que (1998, p. 120): “a rigidez metodológica anterior foi, muitas vezes, substituída por uma total falta de método, dando origem a pesquisas extremamente “frouxas” e com resultados pouco confiáveis”. Gatti (2007, p. 51), a partir de uma investigação sobre a construção da pesquisa em educação no Brasil, diz que

nessa mudança não parece ter havido um processo de transformação, mas, sim, um movimento de adesão, novamente acrítica, sem que as novas perspectivas tenham sido realmente dominadas, apropriadas com integração compreensiva e abrangente dos seus princípios básicos, estes muito complexos pela natureza mesma das metodologias não-quantitativas e dos elementos novos com que se está trabalhando. Nessa direção, não espanta ao pesquisador experimentado o encontro com um grande número de trabalhos meramente descritivos, verdadeiras estórias para uma boa mesa de bar.

Tais constatações nos levam a crer que, ao dar o salto do reconhecimento da inadequação do saber absoluto e, assim, considerar a instabilidade e a contingência do objeto de estudo, a pesquisa educacional abriu espaço para o descompromisso e a invenção.

Assim, se antes o entrave estava na severidade de uma racionalidade universalizante, agora, nos deparamos com uma aparente falta de rigorosidade de um conhecimento que, muitas vezes, se sustenta por visões intuitivas e antecipadas que emergem sem limites. Existe a suspeita de que as produções têm acontecido mais por uma subjetividade ingênua do que pela compreensão teórica e crítica dos fenômenos de estudo. Neste texto, buscamos discutir como as pesquisas educacionais poderiam assegurar as conquistas do movimento pós-crítica à razão moderna e evitar que a pesquisa acontecesse pela simples apercepção. Entendemos que o diagnóstico dos problemas de fundamentação da racionalidade moderna e, assim, a refutação da objetivação a-histórica, não significa o abandono da realidade e da crítica, pois esses são elementos fundamentais para qualquer trabalho acadêmico. Desconsiderar esses elementos é distanciar-se da coletividade e, assim, do próprio sentido da produção do conhecimento. É fazer um recorte que restringe a possibilidade de revisão e o aproveitamento da produção. Talvez seja a hora de repensar a questão da objetividade nas pesquisas em educação, sem que isso signifique uma nova forma de padronização, pois isso já sabemos que não funciona. A proposta do presente trabalho é discutir essa questão a partir das orientações da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, que apreende a

crítica pela comunicação e a objetividade como possibilidade de uma conversação com sentido. Tratamos de mostrar como os pressupostos dessa razão podem contribuir na revalorização da coletividade e com ela a crítica e a objetividade, sem anular a pluralidade.

## 2. Habermas e a teoria do conhecimento

Habermas é um filósofo alemão da segunda geração da Escola de Frankfurt que, diante da crítica à modernidade, se coloca na tarefa de reconstruir a razão. A sua compreensão é de que é possível levar adiante o projeto de emancipação, vencendo o *telos* de dominação da racionalidade tradicional por meio do desenvolvimento dos seus aspectos comunicativos. O autor diz que a teoria crítica se contrapôs à razão instrumental, mas não ofereceu uma conceituação clara da razão pretendida, ficando, por isso, incompleta. Tal foi a sua tarefa: elaborar, a partir da crítica à racionalidade instrumental, um novo conceito de racionalidade. Apesar das críticas pós-modernas, o autor procura assegurar a razão como uma força na história.

Na tentativa de dar conta dessa tarefa, Habermas produziu inúmeras obras, entre elas *Conhecimento e Interesse*, *Teoria da Ação Comunicativa* e *Verdade e Justificação*, que parecem explicitar três importantes fases de seu pensamento. Em “*Conhecimento e interesse*”, Habermas discute a possibilidade de recuperar a teoria do conhecimento tradicional a partir dos interesses orientadores da espécie humana. Para tanto, critica o positivismo e se apropria dos pressupostos da teoria social de Marx, embora discordando da posição do materialismo histórico. O autor diz que a forma de compreender a realidade deve ser vista como auto-reprodução da espécie que se alicerça nos ditames da vida social; a razão é subjacente às relações de interesses da espécie presentes na sociedade.

Habermas discute as condições de possibilidade do conhecimento, apoiando-se para isso na filosofia transcendental kantiana. “Kant chama transcendental a uma investigação que assinala e analisa as condições *a priori* da possibilidade da experiência” (HABERMAS, 1997, p. 320). No entanto, ele procede a uma inversão deste transcendental, substituindo a síntese da consciência sobre o objeto pela síntese das experiências vividas. A compreensão do autor é de que não é possível constituir a síntese da pluralidade pelas estruturas subjacentes à consciência cognitiva, mas pelas condições naturais de reprodução da espécie humana. Ele substitui a ideia do conceito de verdade como evidência, pela verdade permitida pelos interesses da reprodução da espécie. Seu objetivo foi produzir uma teoria do conhecimento a partir de um conceito de sociedade. Diz o autor (HABERMAS, 1997, p. 37): a teoria do conhecimento tem que ver com a relação fundamental monológica entre o

sujeito transcendental (ou o sujeito particular) e seu objeto de conhecimento; a sociedade, em mudança, se constitui pelas operações sintéticas de muitos sujeitos a reconhecer-se estes mutuamente como sujeitos". Trata-se da des-transcendentalização do sujeito kantiano; o conhecimento *a priori* é abandonado em favor da intersubjetividade das experiências sociais.

Na *Teoria da Ação Comunicativa*, o autor percebe essa noção estendida às estruturas de linguagem e verifica a racionalidade na comunicação. Tal é a oportunidade que Habermas encontra de reconstruir a racionalidade moderna. Trata-se não mais de antecipar o cumprimento de intenções, mas de encontrar possibilidades de alcançar um consenso sem coações. Tal obra, considerada a mais importante de suas produções, o coloca como atuante do novo paradigma anunciado pela filosofia de Wittgenstein – o paradigma da linguagem. Diz ele: "as considerações metodológicas comparativas com as que vou começar e as classificações preliminares a que conduzem têm como único fim circunscrever que pode ser uma teoria da sociedade planejada por fins de uma teoria da comunicação" (HABERMAS, 1997, p. 19).

Nessa obra, Habermas vai tratar dos enunciados orientados pelo entendimento e validados pelo desempenho discursivo de uma comunidade de comunicação. Segundo ele, "a teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, visto que é a ela que compete a tarefa de reconstruir as preposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional" (HABERMAS, 2003a, p. 16). O autor realiza uma análise formal das condições de racionalidade e comprehende que a razão não deve abrigar "esperanças ontológicas de conseguir teorias substantivas da natureza, da história, da sociedade; nem tampouco as esperanças que abrigaram a filosofia transcendental de uma reconstrução apriorística da dotação transcendental de um sujeito genérico, não empírico, de uma consciência geral" (HABERMAS, 2003a, p. 16).

Assim, enquanto que na obra *Conhecimento e Interesse* Habermas trata da gênese do sentido oferecida pelos interesses orientadores do conhecimento; na *Teoria da Ação Comunicativa*, ele trata dos enunciados orientados pelo entendimento e validados pelo desempenho discursivo. Nesta última, temos o abandono da discussão sobre a teoria do conhecimento no seu sentido tradicional em favor da discussão sobre as condições de possibilidade de uma comunicação bem sucedida. Habermas acredita que: "apenas uma muito bem conduzida abordagem pragmático-linguística nos permitirá libertar o poder constituinte do mundo e articulador da linguagem do fardo das pretensões de conhecimento" (2002a, p. 218). A pragmático-linguística de Habermas não permite o caráter dedutivo, pois a validade está presente nas experiências linguísticas que transcendem os limites do espaço e do tempo. Não existe a explicitação absoluta das verdades; existem argumentações que são razoáveis (princípio dos acordos).

Mais tarde, após várias outras produções, Habermas procura responder as diferentes críticas ao modo de proceder com a validade das argumentações com a publicação de *Verdade e Justificação* (1999). Habermas procede a uma revisão da sua teoria do discurso e uma retomada da discussão sobre a teoria do conhecimento desenvolvida em *Conhecimento e Interesse* (1987). Ele busca oferecer às justificações das questões empíricas a possibilidade de prova além do discurso. O autor segue em favor de um "status de uma forma de comunicação privilegiada, que exorta os participantes a uma contínua descentração de suas perspectivas cognitivas" (2004b, p. 48). Apesar de, na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas ter acalmado as suas preocupações em relação à teoria do conhecimento, ele declara a necessidade de retomar aquilo que garantiria um trato cognitivo na relação comunicativa com o mundo.

Habermas admite que aquilo que ele havia proposto na *Teoria da Ação Comunicativa* sobre o mundo assimilado à assertibilidade justificada impede a possibilidade de aprendizagem dos sujeitos argumentativos no embate com o mundo da forma como realmente ele é. É nesse sentido que ele apreende a concepção de verdade associada ao mundo objetivo que, segundo ele, "preenche uma exigência funcional de nossos processos de cooperação e entendimento mútuo" (HABERMAS, 2004b, p. 245). A verdade deve transcender os contextos de justificação; a alegação verdadeira deve ser para sempre e para todos.

### 3. Racionalidade comunicativa e a crítica na validação dos saberes

Adepto à virada linguística, Habermas propõe a recolocação do método de conhecer no processo intersubjetivo. Defende para as ciências sociais uma rationalidade comunicativa que permite validação pública a partir do mundo que é comum a todos. Trata-se de uma alternativa para tratar as ciências sociais não mais alicerçada na razão cognoscente, mas por uma razão que emerge do coletivo, por uma rationalidade que é sempre dependente das argumentações encaminhadas ao entendimento. O propósito do autor é permitir que o conhecimento seja alcançado pela capacidade de os sujeitos comunicativos se entenderem sobre algo. Ele comprehende que não é possível pensar o conhecimento racional fora da linguagem, pois isso implicaria o reconhecimento do ser em si, absoluto, não mais sustentável nos tempos atuais. Diz ele: "a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém comprehensível, de uma linguagem para a outra" (HABERMAS, 2002b, p. 153).

Habermas chama de racional a relação intersubjetiva de obrigação mútua que permite relações críticas sem perturbações. Um enunciado é racional quando satisfaz as condições necessárias de uma comunicação voltada ao

consenso; quando falantes e ouvintes saem dos limites da subjetividade em favor da intersubjetividade justificada. Diz o autor:

este conceito de racionalidade comunicativa possui conotações que, em última instância, remontam à experiência central da capacidade de gerar consenso sem coações por meio de uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e graças a uma comunidade de convicções rationalmente motivada se asseguram na unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2003a, p. 27).

Trata-se de uma racionalidade processual inherente ao processo linguístico permitido por condições pragmáticas que são operativas; por forças necessárias à comunicação. Segundo Bannell (2006, p. 51), “a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade”. A racionalidade comunicativa é medida pela própria capacidade que os falantes e ouvintes têm de se orientar por pretensões de validade suscetíveis de críticas que devem ser intersubjetivamente reconhecidas. O importante não é a experiência subjetiva, mas as relações que se estabelecem na comunicação quando os indivíduos buscam se entender. Diz Habermas (1997, p. 418): “chamo ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, e isso fazendo uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientadas ao entendimento”.

Habermas defende a tese de que o entendimento se alicerça no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, compreendendo as razões de escolha do falante que busca se entender com o ouvinte. Ele comenta ainda que “o valor real do entendimento consiste, pois, em um acordo alcançado comunicativamente, que se mede por pretensões de validez e vem amparado por razões potenciais” (HABERMAS, 2003b, p. 380). A comunicação exige dos participantes o cumprimento de pretensões de validade que são, em princípio, sujeitas a críticas. Na ação comunicativa, os participantes são dependentes uns dos outros; o falante depende da afirmação ou da negação do ouvinte. O falante deve cumprir com “as condições necessárias para que um ouvinte possa tomar postura com um sim frente à pretensão que a esse ato vincula o falante” (HABERMAS, 2003a, p. 382). Tem-se racionalidade comunicativa quando o falante competente se dispõe a chegar a um entendimento com o outro acerca de algo no mundo. Nesse sentido, “o entendimento é, pois, um processo que trata de superar a não compreensão e o mal-entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a concordância em soma, e isso

sobre a base comum de pretensões de validade que se endereçam a um reconhecimento recíproco" (HABERMAS, 1997, p. 199). O entendimento persegue as intenções comunicativas que o falante alcança se fazendo entender perante o ouvinte. A intenção do falante avista as consequências positivas e negativas que a sua ação pode provocar no ouvinte. Isso permite que o ouvinte aceite o ato de fala e fundamentalmente "um acordo que se refere, de um lado, ao conteúdo da emissão e, de outro, às garantias imanentes ao ato de fala e às obrigações relevantes para a interação posterior" (HABERMAS, 2003a, p. 379).

A pretensão de validade só é aceita quando não existirem razões para rejeitá-la. Quando uma pretensão de validade exposta por um falante for aceita por um ouvinte, tem-se um entendimento entre os dois. A motivação racional está na atitude do ouvinte que assume uma postura de sim ou de não frente ao conteúdo do ato de fala, bem como na postura do falante que deve fornecer razões para assegurar a validade da sua afirmação. Compreende o significado das emissões quem conhece as condições racionais que as tornam aceitáveis. A postura racional está presente na afirmação e na negação das pretensões de validade suscetíveis de críticas. É possível dizer que um enunciado é racional ou irracional pelas reivindicações da validade criticável. O potencial crítico da comunicação orientada ao entendimento reside na rejeição da pretensão de validade. Isso significa que é possível identificar erros nas expressões racionais, erros estes que podem ser corrigidos no discurso. A partir do momento em que reconhecemos as pretensões de validade, assumimos a responsabilidade por qualquer consequência. A possibilidade de afirmação ou negação frente à emissão de um falante é a condutora racional do entendimento.

Trata-se de uma predisposição de racionalidade mais ampla, consentida pela ação dos próprios falantes; uma relação interna entre o que é válido para si e o que é válido para os outros. Diz Habermas a esse respeito que "a racionalidade está inscrita no *telos* linguístico do entendimento, formando um *ensemble* de condições possibilitadoras e, ao mesmo tempo, limitadoras" (2003c, p. 20). Ela acontece pela disposição dos sujeitos linguísticos e interativamente competentes que permitem que as pretensões de validade sejam desempenhadas.

#### **4. Racionalidade comunicativa e a referência ao mundo objetivo**

Em "Verdade e Justificação", Habermas (2004b) busca complementar a "Teoria da Ação Comunicativa" apreendendo as considerações do mundo realista. Para tanto, ele se utiliza de Humboldt, pelo qual é possível compreender a linguagem para além das fronteiras particulares, sem perder as características contextuais. Trata-se de um ponto superior que, ao apreender o estrangeiro e o particular, permite o entendimento, ou ainda, de uma visão comum sobre

a realidade que permite a conversação com sentido. Tal ponto comum descentraliza os horizontes de sentido, implicando uma ampliação de perceptivas singulares. Para o autor, só temos a objetividade quando o subjetivo está além de seu horizonte, quando o pensamento de si é reconhecido fora de si, o que significa que só aprendemos uns com os outros. Assim, os estrangeiros só encontram a compreensão quando pressupõem um mundo comum. A partir da referência comum, as diferentes individualidades aprendem a divergir e a se entender sobre as mesmas coisas. Para Habermas (2004b, p. 71), um olhar comum sobre a realidade como uma “região intermediária” entre as ‘visões do mundo’ de diferentes línguas é um pressuposto necessário para toda a conversa dotada de sentido. Para os interlocutores, o conceito de realidade vincula-se à ideia regulativa de uma ‘soma de todo o cognoscível’.

Habermas se coloca contra o contextualismo forte, reconhecendo que a justificação de uma comunidade de comunicação é insuficiente para explicar o mundo. Ele se dá por conta da necessidade de ultrapassar o procedimento de justificação racional, integrando este às considerações do mundo realista como ele é mesmo. A ideia é descentrar, cada vez, o contexto de justificação. Aquilo que é acordado num contexto de justificação pode ser falso para outros contextos. Ele apreende a concepção de objetividade entendida como “a totalidade de entidades a respeito das quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2004b, p. 103).

O autor (2004b) acrescenta dois conceitos na teoria comunicativa: 1º) um conceito de referência para explicar como nós, sob diferentes interpretações, nos referimos aos mesmos objetos. 2º) um conceito não-epistêmico da verdade para explicar como no mundo linguístico podemos manter a diferenciação entre a verdade e a justificação.

#### 4.1. Conceito de referência objetiva

Para Habermas, o questionamento epistemológico passa a se realizar à luz da capacidade do homem de falar e agir integrado às relações com o mundo real. Diz ele: “nas interpretações fundamentais, refletem-se o que a realidade nos ensina em nosso trato ativo com o mundo e o que nos ensinam as objeções que encontramos na troca discursiva” (HABERMAS, 2004b, p. 35). Habermas reconhece que, mesmo depois da virada linguística, o conhecimento requer uma suposição objetiva, suposição esta que permite às pessoas falarem sobre as mesmas coisas, embora com posições diferenciadas. Trata-se de uma suposição de realidade colocada como antecipação formal que permite o entendimento para além das diferentes formas de vida. Diante de diferentes posicionamentos, a referência sobre a mesma objetividade é o que permite o entendimento e a aprendizagem sobre o mesmo mundo. Diz o autor:

a expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência observada de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – pressuposta da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo (HABERMAS, 2004b, p. 240).

Trata-se de uma objetividade colocada como complementação da assertibilidade justificada; apresentada como referência e como elemento que acusa problemas. Tal compreensão explica como a linguagem entra no embate com o mundo que é comum a todos. A ampliação do saber é realizada na abertura para o mundo, enraizada na pré-interpretação acordada desse mesmo mundo. Diz o autor (HABERMAS, 2004b, p. 35): “a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado – ou seja, como a totalidade das resistências processadas e das previstas”. As diferentes descrições à luz da mesma objetividade são o que permite ampliar as possibilidades de melhorar as conceituações. Trata-se de uma disposição formal que assegura, a quaisquer sujeitos linguísticos, as mesmas referências que existem de maneira independente da linguagem.

#### 4. 2 Conceito não epistêmico de verdade

Habermas apreende a ideia de verdades não epistêmicas como convicções mundanas e não problemáticas colocadas como uma antecipação necessária às práticas vividas. Trata-se de certezas estabilizadas no mundo da ação sem reserva falibilista, sem nenhum questionamento reflexivo. Diz o autor:

para dirigir o carro ou atravessar uma ponte, não partimos de uma atitude hipotética, refletindo a cada passo sobre a confiabilidade do *know-how* tecnológico ou estatístico dos projetistas. Na mesma medida em que esses hábitos e certezas são postos em xeque e tornam-se questionáveis, temos a opção de passar do envolvimento direto nas rotinas de fala e ação para o nível reflexivo do raciocínio, onde buscamos saber se algo é verdadeiro ou não (HABERMAS, 2004a, p. 62).

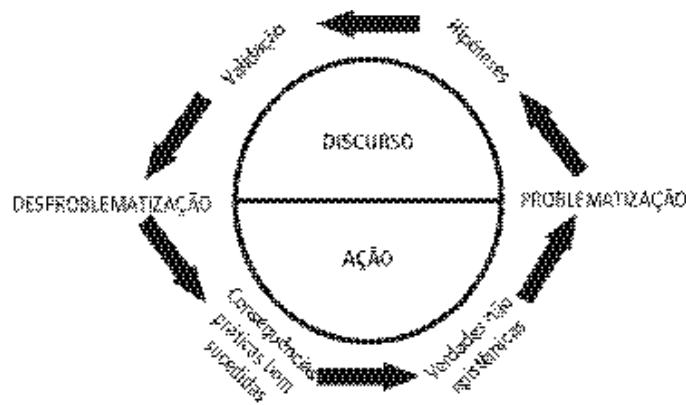
Tais verdades só são problematizadas quando alguém se opõe de forma justificada, momento esse em que ficam com a validade suspensa. As certezas se tornam duvidosas porque as práticas frente ao mundo se tornaram insustentáveis. Quando isso acontece, opiniões abaladas de tais certezas são transferidas para o campo discursivo, onde são debatidas com base em razões até que as diferentes perspectivas se coloquem em consenso. Diz Habermas: “na transição do agir para o discurso, o ter-por-verdadeiro inicialmente ingênuo se liberta do modo da certeza da ação e toma a forma de um enunciado

hipotético, cuja validade fica suspensa durante o discurso" (2004b, p. 249). A verdade é tematizada quando as práticas mal sucedidas nos fazem perceber que o que está em jogo são apenas verdades pretendidas, ou seja, pretensões de validade problemáticas.

A verdade da ação tomada como tradição de um saber partilhado encontra no discurso a possibilidade de renovação. O discurso funciona como atitude reflexiva provisória que oferece às certezas abaladas a possibilidade de retorno ao trato ingênuo com o mundo. Diz o autor: "os discursos são como máquinas de lavar: filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos. Separam as crenças questionáveis e desqualificadas daquelas que, por (um) certo tempo, recebem licença para voltar ao status de conhecimento não-problemático" (HABERMAS, 2004a, p. 63). A ideia é que no discurso, a verdade problematizada tenha chance de ser validada e reintroduzida na ação cotidiana.

Podemos dizer que Habermas oferece ao tratamento das questões empíricas um movimento circular entre o discurso e a ação. Quando, na ação com o mundo, as verdades não epistêmicas falham, são encaminhadas ao discurso e transformadas em hipóteses. As hipóteses são rationalmente discutidas até alcance do consenso. A função do discurso é resolver as verdades problemáticas para que elas possam ser devolvidas para a ação. A desproblematisação das verdades significa permissão para retornar à atitude ingênua com o mundo. Cabe à ação a adequação ou não das verdades desproblematizadas. Se a justificação não for adequada à ação ela retorna ao discurso onde será novamente discutida. Uma vez que a verdade é desproblematizada pelo discurso e reintegrada na ação, chegamos ao bom termo com o mundo. Vejamos a figura abaixo.

Movimento circular de tratamento do conhecimento empírico



O discurso é sempre falível; diferente da ação, ele não tem compromisso direto com o mundo objetivo. Enquanto que, na ação com o mundo objetivo, agimos por intuições da experiência, no discurso agimos com as interpretações conflitantes do mundo. No discurso, as asserções são colocadas à prova por meio de razões, não por desengano da experiência prática. Diz Habermas (2004b, p. 52): “os atores que chegam a um bom termo com o mundo nutrem-se de suas certezas da ação, mas, para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são dois lados da mesma moeda”. No entanto, a legitimação acontece no discurso, somente pelo qual é possível validar ou invalidar verdades pretendidas.

O autor explica que tanto essas verdades não-epistêmicas quanto as justificações alcançadas no agir comunicativo correspondem à suposição de um mesmo mundo objetivo. As verdades da ação são tematizadas na relação com o mundo objetivo, assim como as justificações. A diferença é que as primeiras são apreciadas de maneira não refletida, e as segundas por reflexões racionais. As primeiras se colocam como referências para as pretensões de validade da segunda, momento em que ganham rationalidade e são devolvidas ao campo da ação. A verdade e a justificação são diferentes, mas não são indissociáveis, pois dependem de uma e outra para a correção.

## 5. Racionalidade comunicativa na pesquisa em educação

Como vimos acima, a rationalidade comunicativa se coloca como possibilidade de validação do conhecimento que oportuniza a crítica e a objetividade na pós-crítica ao paradigma tradicional. Ela atende às exigências da contemporaneidade pelas condições de apreender as diversas mudanças ocorridas no campo do conhecimento e de oferecer à pesquisa em educação a possibilidade de desproblematização discursiva das questões que não mais se sustentam na relação com o mundo. Os propósitos habermasianos, principalmente os que estão presentes na obra *Verdade e Justificação*, correspondem à solicitação pela legitimação das produções educacionais no tratamento das questões empíricas em tempos de pluralidade, tendo em vista a possibilidade de validação pelo consenso entre as diferentes interpretações a partir da referência do mundo que é comum a todos. Segundo Hermann (1999, p. 128), a “ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade, já constituem, de forma evidente, um inerente potencial de legitimidade teórica para a educação”. Entendemos a rationalidade comunicativa como meio acessível de assegurar critérios de qualidade e de confiabilidade às pesquisas

educacionais e ampliar a oportunidade de sucesso das produções nas práticas cotidianas.

A referência ao mundo comum poderia evitar que as pesquisas acontecessem pela simples intuição ou por perspectivas relativistas. A discussão estaria orientada à descentração das comunidades de justificações, o que minimizaria os efeitos tendenciosos e permitiria a transferência dos estudos para outros contextos. Nas palavras de Habermas (2004b, p. 258): “o mundo da vida, com seus fortes conceitos de verdade e saber circunscritos à ação, penetra no discurso e fornece o ponto de referência que transcende justificações e mantém desperta entre os interlocutores essa consciência falibilista de nossas interpretações”. As verdades do mundo da ação se colocariam como orientação das validades discursivas.

Tal propósito parece oferecer à pesquisa em educação a possibilidade de validar a pertinência do estudo para a coletividade. No entanto, isso não significaria produzir verdades incondicionais, pois para isso seria necessário retornar a discussão sobre a epistemologia em seu sentido tradicional. A ideia seria apenas retomar a crítica e a objetividade em favor da ação não problematizada, sendo a racionalidade comunicativa uma alternativa para isso. Trata-se de uma forma de reconhecer uma unidade na educação para além do modelo científico clássico, ou seja, na pluralidade das interpretações de pesquisadores que buscam se entender sobre algo.

Enfim, no momento em que a verdade absoluta não mais se sustenta, em que as certezas são, constantemente, colocadas em dúvida, a racionalidade comunicativa aparece como oportunidade de oferecer saberes mais eficientes e operacionais na ação. Pelo empenho comunicativo rationalmente motivado dos pesquisadores, teríamos o aproveitamento crítico e a revalidação progressiva dos saberes da área. Trata-se de uma possibilidade de renovar, constantemente, os discursos educacionais pela legitimação comunicativa alcançada no consenso entre os diferentes interlocutores. Habermas propõe repensar sobre o mundo objetivo não para estabelecer uma verdade epistêmica fora da linguagem, pois somente essa permite a certificação de qualquer tipo de enunciado. Para o autor, a objetividade tem a tarefa de permitir que as declarações se refiram ao mesmo mundo e de contribuir para que a validação discursiva aconteça em favor desse mesmo mundo. Trata-se de um sentido pragmático à pesquisa na educação, que evitaria a redução em verdades intuitivas e/ou dogmáticas, permitindo a validação dos saberes pela possibilidade do acerto comunicativo a ser colocado à prova na ação. A referência ao mundo que é de todos e a possibilidade de validação crítica dos enunciados pela comunicação fariam da pesquisa um compromisso com a prática coletiva, elemento esse que deveria ser preocupação de toda e qualquer investigação.

## Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa 1: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa 2: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c.
- \_\_\_\_\_. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004b.
- HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucautianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 247-258.

## The communicative rationality of Habermas and the possibility of criticism and objectivity in the production of empirical educational knowledge

### Abstract

The present article seeks to discuss the proposal of the communicative rationality of Jürgen Habermas and its contributions to researches in education. We discussed the idea that the purposes originated in Habermas of communicative validation pick up the criticism and the objectivity needed to the quality of these researches. The reference to the world that belongs to everybody and the possibility of a rationally motivated agreement make this research a commitment to collective practice, an element that should be a preoccupation of each and every investigation. It treats a proposal that offers to the investigations a pragmatic sense, that no longer would be erased among intuitive truths, but would become recognizable by the possibility of communicative agreement about something.

**Keywords:** Communicative Rationality. Research in Education. Criticism. Objectivity.

### La rationalité communicative de Habermas et la possibilité de critique et objectivité dans la production du savoir empirique éducationnel

#### Résumé

Le présent article cherche à discuter la proposition de rationalité communicative de Jürgen Habermas et ses contributions pour les recherches en éducation. Nous discutons l'idée que les objectifs habermasiens de validation communicative assimilent la critique et l'objectivité nécessaires à la qualité de ces recherches. La référence au monde de tous et à la possibilité d'un consensus rationnellement motivé font de la recherche un engagement avec la pratique collective, élément qui devrait être une préoccupation de toute investigation. Il s'agit d'une proposition qui offre aux recherches un sens pragmatique qui ne s'effacerait pas devant les vérités intuitives mais serait reconnaissable par la possibilité d'un accord communicatif au sujet de quelque chose.

**Mots clefs :** Rationalité communicative. Recherche en éducation. Critique. Objectivité.

### La racionalidad comunicativa de Habermas y la posibilidad de crítica y objetividad en la producción del conocimiento educacional empírico

#### Resumen

El presente artículo busca discutir la propuesta de la racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas y sus contribuciones para las investigaciones en educación. Discutimos la idea de que los propósitos habermasianos de validación comunicativa abarcan la crítica y la objetividad necesarias a la calidad de esas investigaciones. La referencia al mundo que es de todos y la posibilidad de un consenso racionalmente motivado hacen de la investigación un compromiso con la práctica colectiva, elemento ese que debería ser preocupación de toda y cualquier investigación. Se trata de una propuesta que ofrece a las investigaciones un sentido pragmático, que no más se apagaría en las verdades intuitivas, pero se volvería reconocible por la posibilidad del acuerdo comunicativo acerca de algo.

**Palabras clave:** Racionalidad Comunicativa. Investigación en educación. Crítica. Objetividad.

Recebido em: 10.11.2009

Aceito em: 8.11.2010