

## Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas

*Toward a re-reading of the relationship  
between theory and practice in education:  
contributions of Habermas*

8

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo principal identificar, no pensamento de Habermas, elementos que permitam refletir sobre questões referentes às relações entre teoria e prática, presentes no discurso educacional, especialmente as relacionadas à formação de professores. Resulta de inquietações provocadas pelo predomínio de um discurso educacional, impregnado pela tendência a privilegiar a prática e, de certo modo, negar a teoria, apoiando-se numa ideia de formação restrita a dimensões puramente instrumentais. O lugar da teoria e da prática, nos processos de construção do conhecimento, na formação de professores, não é consensual nem nos discursos a respeito do tema tampouco na produção acadêmica. É possível identificar algumas tendências nos encaminhamentos das discussões sobre as relações entre teoria e prática no contexto educacional. Uma que, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da teoria para os processos de formação de professores, entende que a teoria nem sempre se aplica à prática ao afirmar, por exemplo, que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Outra defende a supremacia da prática para uma formação mais efetiva e agrupa argumentos como “muita teoria e pouca prática”. A partir das contribuições de Habermas, expressas especialmente em Conhecimento e Interesse e Teoria e Prática, analisam-se as formas de inter-relacionamento entre teoria e prática, a partir do papel da autorreflexão, enquanto atitude capaz de oferecer condições para a compreensão dos mecanismos que contribuem para a dicotomia não só entre teoria e prática, mas também entre conhecimento e interesse. O diálogo com as contribuições de Habermas convida e, ao mesmo tempo, provoca o campo e o discurso educacional a reverem as formas como pensam e formulam seus projetos de formação.

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). *E-mail:* ameliaribeiro@gmail.com.

Sobretudo acerca das condições de essa formação permitir que os sujeitos destinatários participem de forma mais autônoma desse processo e tomem o mundo da vida como ponto de articulação entre conhecimento e interesse e, conseqüentemente, entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o exercício da autorreflexão como metodologia é que permite, de fato, uma visão integradora entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Teoria e prática. Conhecimento e interesse. Formação. Autorreflexão.

**Abstract:** This article aims to identify in the thought of Habermas elements that support the reflection on issues concerning the relationship between theory and practice in educational discourse, especially those related to teacher's training. It was motivated by an educational discourse permeated by the tendency to see teachers' training through a perspective that focuses on practice. This discourse denies the theory while privileging an instrumental dimension of training. The place of theory and practice in the processes of knowledge construction in teacher's training is not consensual neither in the discourses neither in academic production. It is possible to identify tendencies in the way discussions on the relationship between theory and practice in educational context are structured. Among them, it can be found one that recognizes the need of theory during teacher's training. This point of view believes theory is not always applicable to practice. It can be identified in statements as "theory in one thing and practice is another". Another tendency defends the supremacy of practice for a more effective training. This group argues there is "too much theory and little practice" in training process. Based on the contributions of Habermas, especially the ones found in *Knowledge and Human Interests* and *Theory and Practice*, this article analyzes the ways of interrelationship between theory and practice and the role of self-reflection as an attitude capable of providing conditions for understanding mechanisms that contribute not only to think the dichotomy between theory and practice but also between knowledge and interest. This article believes that a dialogue with the contributions of Habermas represents an invitation and at the same time an inducement to educational field to review its discourse and the ways it formulates training projects. It can happen if leads to think on the possibility of such a training to enable individuals to participate of the professional training process autonomously and to take life world as a point of articulation between knowledge and interest and between theory and practice. In this perspective, the exercise of self-reflection as a methodology is the one that really allows an integrative view of theory and practice.

**Keywords:** Theory and practice. Knowledge and interest. Training. Self-reflection.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo principal identificar, no pensamento de Habermas, elementos que permitam refletir sobre questões referentes às relações entre teoria e prática, presentes no discurso educacional, especialmente as relacionadas à formação de professores. Resulta de inquietações provocadas pelo predomínio de um discurso educacional impregnado pela tendência a privilegiar a prática e, de certo modo, negar a teoria, apoiando-se numa ideia de formação restrita a dimensões puramente instrumentais. A questão das relações entre teoria e prática, na maioria das vezes, é marcada no discurso educacional pela oposição ou pela contradição. As marcas de oposição e de contradição estão presentes tanto no âmbito da formação inicial, onde equivocadamente se entende que a teoria nada tem em comum com a prática, quanto no cotidiano escolar. Neste, sobretudo no contexto escolar atual, os saberes da prática têm sido especialmente evidenciados e tomados como referência para pensar a ação educativa escolar. Aqui, acredita-se que a teoria pouco tem a contribuir com essa ação.

O discurso sobre a educação se estrutura basicamente a partir de duas abordagens. Uma, marcada pelo caráter idealista, percebe a educação como um processo de desenvolvimento, aperfeiçoamento e emancipação do ser humano, enquanto um ser que constrói e transforma a sua história a partir da interação social. A outra, identificada como crítica, reconhece a educação e a escola como um instrumento a serviço dos interesses de determinados segmentos da sociedade. Portanto, privilegia em suas análises a dimensão político-social, para explicar tanto os propósitos quanto os resultados da educação escolar.

Em termos das discussões a respeito dos interesses que estruturam a educação como um todo, na educação escolar e, em particular, a formação de professores, também se observa a prevalência da afirmação dos interesses das classes sociais se impondo sobre as demais. Mesmo na literatura sobre a educação escolar, seus papéis e finalidades, é possível identificar uma preocupação em demonstrar que a educação escolar não atende às necessidades da maioria da sua clientela e que a teoria veiculada pelo discurso educacional está desvinculada da prática por eles desenvolvida. Nesse caso, a formação é entendida como inadequada.

Quando se trata da formação inicial, por exemplo, esta se ressentir de conhecimentos mais sólidos e critérios mais evidentes de utilidade e aplicação. Também à formação continuada se atribui uma função de “complementação” ou de “atualização metodológica”. Em ambos os casos, o “como fazer” compõe as demandas de escolas e professores. O mesmo ocorre na universidade. A crítica que se faz à universidade é acusa-la de distanciamento da realidade e de ser povoada por teorias que não fazem sentido.

Tendo em vista estas questões que, embora recorrentes, continuam na pauta das reflexões, torna-se necessário questionar que teoria e que prática, ou melhor, que conceitos de teoria e de prática estão sendo tomados como objeto de análise, de modo a permitir que se acredite na dissociação entre teoria e prática. Desse modo, buscam-se no pensamento de Habermas (1973; 1975; 1976; 1982), elementos que ofereçam subsídios para melhor explicitar a questão das relações entre teoria e prática, presentes nos discursos educacionais. Sobretudo em “Conhecimento e Interesse” e “Teoria e Prática”, encontram-se contribuições relevantes para a explicitação das relações entre conhecimento e interesse, reflexão e autorreflexão, e teoria e prática. Pretende-se, portanto, esclarecer a questão da dicotomia entre teoria e prática, caracterizando-a no contexto dessas relações.

Embora as relações entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática e a autorreflexão estejam inter-relacionadas, para fins de análise e reflexão mais detalhada, neste artigo serão apresentadas em separado. Assim, este artigo se organiza a partir de quatro categorias. Inicialmente, apresentam-se algumas das múltiplas formas como a teoria e a prática têm sido entendidas pelo discurso educacional. Em seguida, apontam-se argumentos que ratificam as contribuições de Habermas para as reflexões sobre o campo educacional, especialmente para a reflexão a respeito das relações entre teoria e prática. Na sequência, trata-se das relações entre conhecimento e interesse, teoria e prática e sobre autorreflexão.

### **Sobre o que se pretende refletir**

O lugar da teoria e da prática nos processos de construção do conhecimento pedagógico, na formação de professores, não é consensual nas discussões e nos discursos a respeito do tema, tampouco na produção acadêmica. É possível identificar tendências que criticam os modelos de

racionalidade utilizados na formação os professores e as que admitem a intercomplementaridade entre teoria e prática.

No que se refere à formação de professores, ao mesmo tempo em que se critica o modelo da “racionalidade técnica” como matriz da formação de professores, advoga-se a favor de uma “racionalidade prática”, pautada na ideia de que a aprendizagem se dá a partir de situações práticas. Nesse sentido, reforça-se o distanciamento entre uma e outra abordagem, embora em certos casos se reivindique e até se reconheça a necessidade de articulação entre teoria e prática. (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1987).

Na perspectiva da formação, apropriando-se das contribuições de Dewey (1979) a respeito da necessidade de epistemologia da prática, que tem na reflexão sua matriz inspiradora, tem-se difundido a ideia da necessidade de aproximação entre teoria e prática, como forma de compreender quais teorias sustentam as práticas.

Diante desse quadro, é possível identificar algumas tendências na produção acadêmica a respeito das relações entre teoria e prática. Dentre estas, três chamam a atenção. Uma, analisa as relações entre teoria e prática, na perspectiva da didática, entendida como prática pedagógica. Seria possível, aqui, fazer alusão à dimensão teórica e à dimensão prática da didática (PURA, 2000; TANURI, 2000; ALARCÃO, 2007; BERGER; LUCKMANN, 2008). Outra, entende o domínio dos conteúdos escolares como ponto de articulação entre teoria e prática (CHEN, 2004; COCHRAN et al., 1991, 1997; GRAÇA, 1997; 2001; VALLI, 2002; PARK; RENNERT-ARIEV, OLIVER, 2008; SEGALL, 2004; ZEICHNER, 2010). Ainda, encontra-se a discussão das relações entre teoria e prática articuladas aos saberes necessários à formação docente. (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARTER, 1990; MARCON et. al., 2011; MARQUES, 2000; PERDIGÃO, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; ZEICHNER, 1993; 2010; GAUTHIER, 1998).

Portanto, neste breve panorama, percebe-se uma multiplicidade de formas de entender e encaminhar a questão das relações entre teoria e prática, ratificando o não consenso e a polarização entre uma e outra. Mesmo quando se afirma a necessidade de aproximação entre elas, o argumento se pauta na “prática”, numa perspectiva instrumental. Em alguns casos, essa prática assume uma dimensão de “receita” metodológica, distanciada dos sujeitos envolvidos nessa prática, em alguns casos, reduzida à experiência (ao fazer).

## Sobre a pertinência das contribuições de Habermas para a educação

Sobre as contribuições de Habermas para a educação, encontra-se em Hermann (1999) uma análise detalhada de como o campo da educação tenta se aproximar das formulações habermasianas. Essa análise será tomada como referência, para ratificar a opção pelas contribuições de Habermas neste artigo. A autora discute, inicialmente, como a sociedade, sob diferentes formas, tem apostado ou buscado dar conta de um projeto educativo que responda a propósitos de formação dos sujeitos que a compõem. Propõe-se a pontuar por que as contribuições de Habermas têm sido tomadas como referência para as reflexões sobre questões educacionais. Aponta, na verdade, como problema principal da educação “a queda de seu funcionamento normativo”.

Na verdade, assiste-se a uma quebra de paradigma. O mundo moderno não dá conta de efetivar um projeto educativo, pautado numa fundamentação antropológica de base metafísica. Esse projeto tem na individualidade, na consciência, na responsabilidade moral e na identidade do eu, categorias centrais do discurso pedagógico. Já não é possível pensar essas questões num contexto que enfatiza a diversidade de saberes e, portanto, a multiplicidade como princípio. Em outras palavras:

A despedida do sonho moderno da unidade é um problema para a teoria educacional.[...] Não há mais a instância superior que indique o universal e que legitime a idéia de bem, sob a qual se justificaram as reivindicações da tradição pedagógica. [...] Quando o particular impera nas reivindicações, não há mais exigência de validade, mas apenas reivindicações de poder. (HERMANN, 1999, p. 23).

Num contexto onde a dimensão teleológica da educação, que tem nos fins sua razão de ser, cede espaço para interesses individuais, a possibilidade de pensar a ação pedagógica na perspectiva da racionalidade comunicativa torna-se promissora.

Assim

“diante da ruptura da totalidade, o mundo é então marcado por uma pluralidade de visões que concorrem entre si, gerando problemas para as questões orientadoras do agir humano, nos termos de uma orientação universal. Sobre tudo [...] a educação, se ressentida da queda da perda da validade dos fundamentos originários” (HERMANN, 1999, p. 23).

A partir da leitura de Hermann (1999), ficam evidentes os paradoxos da formação do sujeito. E, a partir desse paradoxo, pode-se tentar entender como se formula o discurso pedagógico moderno, cuja crise impacta as formulações relativas ao tipo de formação necessária aos sujeitos.

Do ponto de vista das formulações que permitem compreender as questões relativas a como e a partir de que princípios se pode perceber o estatuto de uma ideia de formação, enquanto projeto pedagógico que se relaciona com o perfil de homem que se pretende formar, encontram-se em Habermas (1973; 1975; 1982) indicações para revisitar questões de fundo como a constituição de um sujeito autônomo, que se constrói a partir das relações que estabelece consigo mesmo e com a sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que qualquer projeto de formação a ser proposto tem seu êxito diretamente relacionado às possibilidades de promoção de uma sociedade mais justa, constituída por sujeitos livres e autônomos. Portanto, sujeitos capazes de tornarem-se sujeitos desses processos e projetos de formação pelo exercício de uma comunicação que promove o entendimento e permite desmitificar formas distorcidas de comunicação.

É, pois, no entendimento de que é possível identificar, nos meandros da crise do “projeto da modernidade”, um potencial para a emancipação humana, que se encontram indicações para o entendimento de processos de formação mais abrangentes. Esses processos não estariam preocupados com uma lógica binária excludente, mas incluiriam aspectos de formação social, cultural e científica, articulados a partir das aproximações entre concepções de vida em sociedade e projetos de vida dos sujeitos.

### **Relações entre conhecimento e interesse**

As relações entre teoria e prática implicam as relações entre conhecimento e interesse. Para tratar da mediação entre teoria e prática, Habermas (1982) utiliza duas perspectivas: uma epistemológica e outra, político-cultural.

A perspectiva epistemológica caracteriza-se pela crítica ao positivismo moderno; a político-cultural se ocupa em analisar o papel do Estado e da sociedade na promoção de formas mais plenas de participação dos sujeitos. Ambas as abordagens se inter-relacionam e se complementam porque, na medida em que a ciência evolui, a relações entre Estado e

sociedade, e mesmo entre os cidadãos, sofrem alterações, que interferem diretamente nos processos de evolução da espécie humana e da própria política.

É no âmbito das considerações epistemológicas que se desenvolve a teoria dos interesses cognitivos. A teoria dos interesses cognitivos emerge a partir da análise das correntes positivistas, consideradas por Habermas (1973; 1982) como representantes de uma visão reducionista daquilo que é ciência, de modo geral, e das teorias científicas, em particular. Essa concepção é responsável pela implantação de uma nova forma de conhecimento, que modifica as relações do homem consigo mesmo e com a sociedade, pela adoção de mecanismos que normatizam inclusive as relações sociais.

Com o advento do positivismo moderno, assiste-se à substituição da teoria do conhecimento por uma teoria da ciência: o sentido do conhecimento passa a ser definido pelo êxito do progresso científico, obtido através da metodologia empregada e não pela referência ao sujeito cognoscente. A partir daí, o sujeito, relegado a segundo plano, passa a adequar-se à metodologia. (HABERMAS, 1982).

No texto “Positivismo, pragmatismo e historicismo”, Habermas (1982) afirma:

Uma teoria do conhecimento reduzida ao nível metodológico perde de vista o ato-de-se-constituir dos objetos de uma experiência possível, da mesma maneira como uma ciência formal, decepada da reflexão transcendental, desconhece a gênese das regras para a concatenação simbólica. A postura positivista mascara a problemática da constituição-do-mundo. O sentido do próprio conhecimento torna-se irracional, e isso em nome de um conhecimento exato. Mas disso resulta apenas a consagração da ingênua ideia de que o conhecimento descreve a realidade (HABERMAS, 1982, p. 91).

A ciência, a partir dessa substituição, é entendida não apenas como uma forma de manifestação do conhecimento, mas como sinônimo do próprio conhecimento. Nesse modelo de ciência que privilegia o método, o homem deixa de ser sujeito para ser objeto. Com a redução das questões referentes ao homem, como sujeito do próprio processo de conhecimento de questões metodológicas, modificam-se as formas de interpretar os processos de autoconstituição individual e social e de conquista da

própria autonomia. Assim, o positivismo constitui-se em um processo ou movimento de transformações que abandona a compreensão do todo para privilegiar determinados segmentos da realidade.

Para entender como se processa o abandono do todo e o enaltecimento de certos segmentos da realidade, um retorno à tradição filosófica permite caracterizar os pontos de ruptura. Em termos das características da tradição filosófica, Habermas (1982) destaca: o princípio de unidade entre filosofia e ciência: a necessidade de um conhecimento teórico que pudesse comprovar a validade da ciência sempre existiu no pensamento filosófico. No início, filosofia e ciência eram a mesma coisa. A especialização significava apenas uma diferenciação interna, pois o objetivo da filosofia era descobrir as causas últimas de qualquer conhecimento teórico. Isto é, a unidade fundamental de todas as coisas subjaz à multiplicidade aparente, à unidade da doutrina filosófica e da tradição. A reflexão filosófica abrange as relações do homem consigo mesmo, com os outros homens e com o universo. Nessa interação, desenvolve-se e atende-se a seus interesses e necessidades. A linguagem como instrumento de comunicação é o que compete ao homem investigar, desenvolver e aprimorar. (HABERMAS, 1976).

Em síntese, ao longo da tradição filosófica as relações entre filosofia e ciência ocorrem numa visão de totalidade. Portanto, inter-relacionadas no processo de evolução da espécie humana, em busca de uma vida livre e justa.

Retomando especialmente a questão dos interesses como orientadores do conhecimento, estes incluem o interesse no controle da natureza e o interesse na preservação e ampliação da intersubjetividade comunicativa. Dessa forma, são elementos mediadores entre a teoria e a prática, isto é, entre os contextos espontâneos da ação instrumental e comunicativa e as ciências que lhes correspondem e, também, entre as ciências e suas possibilidades de aplicação. Esse processo de reciprocidade que permite o movimento da ação para o saber e vice-versa, é assegurado pelos interesses cognitivos. Esses interesses, por sua vez, têm como finalidade última a conquista da emancipação do sujeito e a transformação da sociedade.

Interesses, aqui, são entendidos como “as orientações básicas enraizadas nas condições fundamentais específicas da reprodução e autoconstituição possíveis da espécie humana, ou seja, trabalho e interação.” (HABERMAS, 1982, p. 217). Desse modo, tanto as ciências

naturais quanto as culturais inscrevem-se em contextos que se adequam aos dois interesses fundamentais da espécie humana: o interesse de controlar a natureza e o interesse de entendimento subjetivo.

Portanto, se há uma estrutura de interesses que constitui todo o conhecimento, um saber que se ocupe da conexão entre conhecimento e interesse, também, precisará estar fundamentado em alguma espécie de interesse da espécie humana. Como a humanidade se encaminha para a emancipação em seu processo constitutivo, é esse interesse emancipatório que conduz à busca de liberdade. Para Habermas, as ações e relações humanas só têm sentido quando voltadas para essa finalidade de conquista de liberdade e autonomia do ser humano.

Reconhecendo a razão como “principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas” (MUHL, 2011, p. 1036), Habermas a identifica como interessada. Os interesses que orientam a razão são técnico-instrumentais, práticos e emancipatórios. Esses interesses são eles mesmos racionais. Isto é, a relação do homem com a natureza externa não está predeterminada em um sentido puramente adaptativo, de respostas a necessidades empíricas concretas, mas essa relação e as necessidades que dela derivam são interpretadas pelo homem. Por isso, o interesse técnico não está apenas orientado à satisfação de necessidades concretas, mas supõe uma orientação básica para a solução de necessidades do tipo instrumental ou técnico, como condição de reconstituição do gênero humano. Essa constituição, porém, não significa algo puramente biológico; significa algo engajado numa interpretação do sentido da vida humana. E, se toda a interpretação pertence à dimensão comunicativa, pode-se concluir que a dimensão técnica, embora independente da social e/ou comunicativa, encontra-se inserida nesta última.

Assim, o interesse emancipatório é o ponto-chave para a concretização de transformações sociais significativas; é para esse interesse que convergem os demais. Em outras palavras, as ações e relações humanas só têm sentido quando voltadas para essa finalidade de conquista de liberdade e autonomia do ser humano. Nesse sentido:

Os interesses orientadores do conhecimento deixam-se avaliar unicamente pelos problemas objetivos da conservação da vida, os quais receberam resposta através da forma cultural da existência. [...]. Conhecimento não é nem meio instrumental de adaptação de um organismo a um ambiente em alteração, nem ato momentâneo de um puro ser racional e, como contemplação, subtraído às conexões da vida enquanto tal. (HABERMAS, 1982, p. 218).

Em síntese, ratifica-se a unidade entre conhecimento e interesse. Unidade esta possível somente através da reflexão. Nas palavras de Habermas:

Penso na experiência da força emancipatória da reflexão, que experimenta o sujeito na medida em que ela própria se torna, a si mesma transparente na história da sua gênese. Na autorreflexão um conhecimento entendido como o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; o ato-de-executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação. (HABERMAS, 1982, p. 219).

A partir do exposto, podem-se assinalar como pontos-chave para a ressignificação das questões suscitadas no campo educacional as articulações entre a educação e o mundo da vida, no sentido de assumir, desvelar e esclarecer os interesses constitutivos da teia de interações que os sujeitos estabelecem tanto com a formação que oferecem/recebem quanto com as finalidades desta em termos da participação, solidariedade e autonomia desses mesmos sujeitos, no plano individual e social. Outro ponto diz respeito às simplificações dos conhecimentos que compõem a formação, expressas na priorização do acesso e uso imediatos do saber e no empobrecimento da experiência da conquista cultural. As afirmações de Habermas (1982) a esse respeito são contundentes:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige certa escolarização – no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos,

certamente também sem consequências perceptíveis: isso coloca a comercialização de bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ela transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir. (HABERMAS, 1982, p. 196).

Por fim, sugere-se que as considerações de Habermas expressas acima sejam tomadas como referência na análise de projetos e discursos a respeito, sobretudo, da formação de professores.

## Relações entre teoria e prática

As relações entre teoria e prática são abordadas numa perspectiva político-cultural. É através do estudo da sociedade e das transformações ocorridas com o advento do capitalismo que se pode identificar como as relações entre teoria e prática estão estruturadas.

A questão das articulações entre estado, sociedade e política interessa a Habermas (1973; 1982), na medida em que esclarece como a unidade entre teoria e prática, existente na tradição, foi rompida na sociedade moderna com a supressão da ideia de totalidade e, principalmente, da prática político-participativa. Para ele, uma teoria do conhecimento só tem sentido se puder transformar-se em uma teoria social, capaz de resgatar a participação do homem na sociedade, como possibilidade de atingir a emancipação pessoal e também da própria sociedade.

A exemplo do que argumentou sobre conhecimento e interesse, Habermas (1973) associa a cisão entre teoria e prática ao positivismo moderno e ao materialismo. As proposições de um e de outro evidenciam que a concepção de teoria, entendida como uma unidade entre contemplação e ação (teoria e prática) não se adequa às novas realidades sociais decorrentes do capitalismo e do positivismo. O primeiro fragmenta a sociedade; o segundo fragmenta o conhecimento.

A partir do reconhecimento de dois tipos de relação que o homem estabelece – uma com a natureza, buscando dominá-la através dos usos de instrumentos cada vez mais evoluídos, e outra com os homens, em busca de reproduzir na vida social os mecanismos de relacionamento com a natureza, as ciências da sociedade e as ciências da natureza se diferenciam. Dessa diferenciação resulta a supressão definitiva da unidade entre teoria e prática.

De acordo com Habermas (1975), a verdadeira dificuldade existente nas relações entre teoria e prática não se origina unicamente da nova função da ciência, vista sob o enfoque técnico, mas da falta de capacidade para distinguir entre poder técnico e poder prático. Isto porque mesmo uma civilização científica não pode dispensar-se de resolver seus problemas práticos. O processo de cientificização ultrapassa os limites das questões técnicas e não pode dispensar a racionalidade inerente a uma reflexão tecnológica. Também os cidadãos estão inseridos nesse contexto de dominação prática dos seus destinos e buscam o consenso.

Além disso, os meios técnicos exercem sobre a história um poder que não é nem prático nem histórico, mas que interfere nas formas de administração da sociedade. A teoria que se relaciona com a prática, em seu sentido original, concebe a sociedade como um conjunto composto pelas ações dos sujeitos, que se comunicam e integram suas relações sociais num contexto comunicativo consciente, constituindo-se em sujeitos coletivos aptos à ação. Porém, uma teoria que confunde o poder de agir e de manipular as coisas é incapaz de desenvolver-se numa perspectiva emancipatória. Ela concebe a sociedade como uma conexão de comportamentos sobre os quais a racionalidade não mais intervém, sendo dirigidos esses comportamentos por procedimentos técnicos que abandonam uma consciência coerente. (HABERMAS, 1973; 1975; 1982).

Em síntese, somente uma teoria unida à prática seria capaz de resolver esse desafio. As mudanças só poderão ocorrer mediante os efeitos práticos de uma teoria que não manipula as coisas, mas que promove, por meio da crítica, o interesse da ação pela emancipação, pela autonomia e pela liberdade.

No texto *Mutações sociais da formação universitária*, Habermas (1975) identifica na própria universidade, a separação entre teoria e prática. Ao tomar como exemplo a universidade alemã, identifica que a preocupação em transformar as universidades em escolas especializadas é um indicador da separação entre a ciência e a prática. Ao se privilegiar uma formação especializada, perde-se a visão do todo e volta-se a reconhecer as partes. Daí decorre que “as competências técnicas utilizadas na esfera do trabalho social não estão mais aptas a constituir diretamente as diretrizes teóricas. Criam-se novas relações entre teoria e prática que contrariam a ideia de formação universitária.” (HABERMAS, 1975, p. 139).

A universidade seria, portanto, um local capaz de promover a unidade entre teoria e prática e entre conhecimento e interesse. A vida acadêmica

estaria estruturada na participação, na vontade e na liberdade, mobilizadoras da reflexão das ciências sobre elas mesmas. As considerações sobre a unidade entre teoria e prática permitem perceber que as relações entre ambas são fixadas, a partir de uma perspectiva ético-moral. Isto é, estão pautadas em um juízo a respeito dos sistemas de valores e das normas sociais. A comunicação desempenha, aqui, papel fundamental no processo de integração entre interesses e processos de reflexão e emancipação.

A respeito do resgate da unidade entre teoria e prática, encontra-se em Muhl (2011) a ideia da educação como um processo que possibilita a promoção de uma sociedade “mais justa, equilibrada e racional”. Destaca, em Habermas, a necessidade de rever o papel da educação no contexto social atual, de modo a “recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial a sala de aula, um espaço público de exercício do pensar como condição necessária para a formação. (MUHL, 2011, p. 1043). Acrescenta, ainda:

A concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa nos parece muito desafiadora para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade dialética entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. (MUHL, 2011, p. 1044-1045).

Portanto, fica evidente o convite para que sejam reanalisados os discursos sobre as relações entre teoria e prática, especialmente, em termos dos estatutos epistemológicos que os constituem e da postura metodológica que orienta a ação a partir desses discursos. Fica também em evidência a necessidade de buscar, nas formulações discursivas dos sujeitos envolvidos, as interpretações equivocadas.

### **A (auto)reflexão como metodologia de emancipação**

A autorreflexão desempenha um papel fundamental no pensamento de Habermas. Através dela se torna possível a análise da evolução da sociedade, bem como dos procedimentos utilizados pela tradição filosófica, na formulação de uma teoria de conhecimento coerente com as mudanças resultantes das transformações sociais.

É pela autorreflexão que Habermas (1982) estabelece as relações entre conhecimento e interesse e entre teoria e prática, chegando à formulação de uma teoria do conhecimento, cuja finalidade é a conquista da emancipação humana. Para ele, autorreflexão é o processo de reconstituição, que conduz o sujeito ao “ato de compreender” de modo consciente a sua própria história. É por meio dela que o sujeito estabelece as conexões entre conhecimento e interesse e, em especial, percebe a importância da emancipação para um redimensionamento das relações do homem com a natureza e com os outros homens. Torna-se, portanto, um processo que permite compreender as implicações, para a sociedade, da cientificização e modernização de correntes da evolução técnico-científica, no sentido de perceber como essa evolução influencia a esfera política e o comportamento dos indivíduos.

A autorreflexão permite não apenas pensar e analisar os processos constitutivos da espécie, mas também as formas utilizadas pelo homem para transformar suas relações com a natureza, consigo mesmo e com os outros. Essa análise não busca apenas evidenciar as características dessas inter-relações; fornece elementos que permitem a transformação dessas inter-relações, aperfeiçoando-as de modo a torná-las cada vez mais autênticas.

Na introdução do volume 1 da tradução francesa, de *teoria e prática*, Habermas (1975) afirma que a emancipação se organiza através de um processo de autorreflexão orientado pela discussão em busca do consenso. Discussão esta que, por estimular a interação e a comunicação, contribui para solucionar os problemas da espécie humana, em seu processo autoconstitutivo.

Enquanto característica do pensamento filosófico, tal discussão ajuda a promover o entendimento da evolução histórica da espécie humana em todos os seus aspectos, proporcionando elementos para a adoção de mecanismos culturais, sociais e políticos, os quais contribuem para a conquista da autonomia e liberdade individual e social. Nesse sentido, autorreflexão “é ao mesmo tempo intuição e emancipação, compreensão e libertação de toda a dependência dogmática [...] É no ato de autorreflexão que a razão se mostra como interessada...” (HABERMAS, 1982, p. 261).

Habermas, por considerar a autorreflexão como o fundamento para uma interpretação mais precisa das questões que envolvem a conexão entre o conhecimento e as condições de sua possibilidade, busca

caracterizá-la no âmbito da tradição filosófica, analisando e identificando as formas pelas quais ela esteve presente nessa trajetória do pensamento filosófico. Utiliza-se, fundamentalmente, a crítica ao positivismo por considerá-lo um marco na dinâmica da evolução da teoria do conhecimento. Isto é, a partir do positivismo moderno, as relações entre filosofia e ciência transformaram-se, provocando uma desvalorização da autorreflexão e, em consequência, a ideia de totalidade vê-se alterada pela fragmentação do conhecimento. (HABERMAS, 1982).

Dada a importância que atribui à autorreflexão, Habermas (1982) destaca como o conceito de autorreflexão e suas formas de manifestação estiveram presentes no pensamento de alguns autores da tradição filosófica, como Kant, Hegel, Marx, Comte, Peirce, Dilthey e Freud.

Habermas identifica em Kant a aceitação de um conceito normativo de ciência. Seu pensamento, através do questionamento lógico-transcendental, oportunizou à teoria do conhecimento a tomada de conhecimento de si mesma. Porém, embora tenha proposto a reflexão como uma forma de filosofar, critica que o sujeito se envolve nas indagações fundamentais e volta sobre si mesmo o alvo do questionamento, ao pretender transferir para a ciência o modelo da Física e da Matemática. Assim, acaba buscando um modelo normativo, não conseguindo ultrapassar os limites desse modelo ainda que tenha “postulado para o conhecimento racional uma posição soberana frente à ciência.” (HABERMAS, 1973, p. 26).

Citando a *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, Habermas se refere ao fato de que, nesta, a ciência natural é vista apenas como uma das formas assumidas historicamente pelo saber e a consciência crítica como um processo de autoformação do espírito. Apesar das críticas que faz a Hegel, Habermas reconhece em sua obra o último momento de manifestação explícita da razão e da ideia de totalidade. Identifica a reflexão nas manifestações do espírito, e na história da humanidade, como processo de autorrealização desse espírito, que mostra e se conquista progressivamente. Esta ideia de realização constante está ligada à ideia de liberdade e autonomia do sujeito, construídas a partir de um processo de comunicação que promova uma vida mais feliz e mais justa.

Em Marx, no que se refere à questão da reflexão, Habermas considera que esta aparece de forma incipiente. Ao assumir o conceito idealista de conhecimento, reconduzindo-o a uma síntese através do trabalho social, fundamenta a capacidade do domínio técnico sobre a natureza e justifica

o desenvolvimento sociocultural precisamente sob um ponto de vista teórico-cognitivo. A síntese não aparece como compreensão do todo, mas fragmenta-se em dois tipos: a síntese através do trabalho (forças produtivas) e a síntese através da interação (relações de produção), admitindo-as como resultado de relações de força, através da luta de classes. Porém, em sua autocompreensão filosófica, enfatiza a ação instrumental como fator constitutivo do processo de formação da espécie. Segundo Habermas (1973), não há um momento de reflexão no qual se examine o processo de autogeração do sujeito social, por meio de uma tomada de consciência desse processo. A reflexão limita-se às relações de produção.

Em Comte e Mach, Habermas identifica a dissolução da teoria do conhecimento, mediante legitimação da autoconsciência objetivista da ciência pela supressão da reflexão epistemológica. Para ambos, a teoria da ciência indica procedimentos metodológicos, os quais substituem o sujeito da teoria do conhecimento pelo progresso técnico-científico. Não há indagação sobre as condições subjetivas próprias à objetividade de um conhecimento possível. “A única reflexão permitida visa à autossupressão da reflexão acerca do sujeito que conhece.” (HABERMAS, 1982, p. 105).

É em Peirce que Habermas reencontra a questão da interação entre o sujeito que conhece a realidade, desenvolvendo um tipo de investigação que reassume involuntariamente a reflexão transcendental através da lógica da investigação científica. Porém, não levou a sério de modo suficiente a comunicação entre os investigadores. Apesar de ter percebido a importância do consenso entre os investigadores, não conseguiu perceber a comunicação como sendo o ato constitutivo de um sujeito transcendental que se forma sobre condições empíricas. Não conseguiu levar a autorreflexão às suas últimas consequências. (HABERMAS, 1982).

Segundo Habermas (1982), Dilthey recupera a dimensão da interação comunicativa no âmbito das ciências culturais. Enquanto as ciências da natureza utilizam-se fundamentalmente da observação, as ciências culturais priorizam a compreensão através da qual o cientista percebe estruturas significativas ao participar da mesma tradição em que elas se constituem. Como os homens podem se comunicar uns com os outros, as experiências de um podem despertar novos pensamentos e sentimentos tanto em outros homens como em si mesmos e, assim, a forma estrutural-individual se ramifica e se converte em forma de vida

de grupos sociais, nações e civilizações. Na opinião de Habermas, embora se identifique a interrogação epistemológica nas proposições de Dilthey, ele também não conseguiu ultrapassar o limite da descoberta do interesse prático do conhecimento. (HABERMAS, 1982).

Embora a autorreflexão tenha estado presente, explícita ou implicitamente, na evolução do pensamento filosófico, Habermas vai identificá-la como metodologia na proposta de Freud. A partir da psicanálise, torna-se possível explicitar os pressupostos comunicativos. Isto é, a partir da comunicação deformada, que está na base da neurose e das características do discurso terapêutico, pode-se deduzir os contornos de uma análise dos atos linguísticos, que permita definir a capacidade de distinguir entre ilusão e realidade, entre essência e manifestação, entre o ser e o vir-a-ser. Isto só é possível na perspectiva de uma comunicação pura, onde os interlocutores não se iludem nem a si nem aos outros. É na psicanálise que Habermas vai encontrar um fio condutor para retomar a questão da emancipação do sujeito que, por meio de identificações sucessivas, agindo e interagindo com outros, vai conquistando sua autonomia – sua identidade por meio da autorreflexão.

Em outras palavras, o conhecimento analítico é tido como manifestação da autorreflexão porque nele são identificados, desde o seu instante inicial, dois momentos: o cognitivo e o afetivo-motivador. É considerado crítico no sentido de que no próprio paciente encontra-se a capacidade intelectual capaz de remover atitudes dogmáticas. Diante de uma experiência adversa, surge o interesse pela sua remoção. (HABERMAS, 1982).

A psicanálise, portanto, é reconhecida como um modelo de ciência onde o interesse emancipatório assegura a mediação entre uma teoria que visa à transformação e uma prática cujo êxito depende da validade das interpretações teóricas, incluindo em sua estrutura a crítica ideológica. Constitui-se em teoria que resulta da reflexão metódica da experiência da comunicação deformada, cujo objetivo é a dissolução das falsas objetivações através de propostas de interpretações, que permitam aos interessados reconhecerem-se e reapropriarem-se da parte da sua subjetividade que ficou perdida. Também nela a autorreflexão coincide com o interesse de emancipação, autonomia e liberdade.

Desse modo, a autorreflexão transforma-se numa metodologia capaz de oportunizar a compreensão de todos os processos constitutivos da vida humana numa perspectiva de autoaperfeiçoamento constante e de

melhoria das relações entre os homens, visando a uma sociedade mais justa. É a autorreflexão como metodologia que permite a Habermas analisar as questões referentes às relações entre conhecimento e interesse e entre teoria e prática, de modo a esclarecer as circunstâncias que favorecem, ou não, a formação e a conquista de uma consciência capaz de utilizar-se dos mecanismos de interação social, como fundamento para a estruturação e o desenvolvimento de um processo emancipatório.

### **Considerações finais**

Tomando-se como referência as contribuições de Habermas a respeito das relações entre teoria e prática, articuladas às relações entre conhecimento e interesse, ratifica-se a necessidade de o campo educacional refletir sobre como vem tratando essas relações nos contextos, especialmente, de formação de professores e mesmo nos discursos pedagógicos. Não se trata apenas de ratificar a intercomplementaridade entre uma e outra. Trata-se de uma postura que as perceba em suas formulações discursivas, desvelando interpretações distorcidas, desvinculadas de um projeto de formação, que faça sentido para os sujeitos e no qual esses mesmos sujeitos sintam-se incluídos. Vale ratificar que esse projeto de formação só faz sentido, se tiver como eixo estruturador a proposição de formas de constituição de sujeitos livres e emancipados, capazes de utilizar essa liberdade e emancipação na busca de uma sociedade mais justa.

É possível pensar também a dissociação entre teoria e prática, como um reflexo de uma percepção conceitual distorcida. A educação, sobretudo a escolar, parece ter assumido o dualismo cientificista, o qual – ao privilegiar apenas uma das manifestações do conhecimento – o encara como único, tomando-se, assim, a parte pelo todo. Com isso, dissolve-se a conexão entre teoria e vida. Nesse sentido, não cabe perguntar, em termos de teoria e prática, sobre qual ênfase deve ser dada em um processo de formação. Ambas dizem respeito aos interesses de formação dos sujeitos. Evidentemente, quando se questiona sobre o conceito de interesse, usado pela literatura educacional, observa-se que não se trata de um conceito unificador. Ao contrário, ao reconhecer a necessidade de adequação do conhecimento a interesses diversificados, não consegue ultrapassar o nível instrumental do conhecimento, abandonando, de certa forma, a perspectiva da emancipação humana.

Nessa mesma perspectiva, verifica-se marcadamente a influência das abordagens positivistas no campo educacional. Essa influência se evidencia na reivindicação e busca por adequações metodológicas como possibilidade de atualização do processo educativo. Esta busca por uma metodologia, que permita uma intervenção mais efetiva na realidade, caracteriza-se pela ênfase na busca de recursos externos. Não se tem percebido uma reflexão que promova a interação entre os destinatários dessa metodologia, no sentido de que participem conscientemente da sua escolha e sejam capazes, em etapas subsequentes, de transformá-la. Ao privilegiar a metodologia, desconsidera-se o sujeito.

O conceito de teoria utilizado pelo discurso pedagógico pressupõe apenas um comportamento passivo, negando-lhe seu componente prático. Há que se resgatar uma disposição para uma ação que vise à autorreflexão como metodologia e, através dela, se repensem as implicações históricas das ações pedagógicas de formação e se busque formas de comunicação mais autênticas.

Especificamente em relação à formação de professores, quando se conseguir promover a autonomia e emancipação dos sujeitos, então, será possível resgatar a unidade entre teoria e prática. Consequentemente, transformar a sociedade, viabilizando-se à ciência tematizar a si mesma, por meio do estudo das diferentes perspectivas possíveis de organização dos processos científicos e técnicos em suas implicações para a prática pedagógica. A autonomia e a emancipação permitem, ainda, a análise das estruturas sociais nas quais a educação e os processos formativos estão inseridos, tanto do ponto de vista institucional quanto metodológico, à promoção de um conhecimento que associe, ao mesmo tempo, tecnologias, estratégias e prática comunicativa. Por fim, permite a instauração de um diálogo, o mais desprovido possível de coerção, em que os interlocutores possam exercitar o consenso, como estratégia para a construção da sua própria autonomia.

## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. B. *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London; Washington, D. C.: Falmer Press, 1997.
- CARTER, K. Teachers knowledge and learning to teach. In: SIKULA, R. H. M. H. J. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p. 291-310.
- CHEN, W. Learning the skill theme approach: salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education*, [S.l.], v. 125, n. 2, p. 194-212, 2004.
- COCHRAN, K. F.; DERUITER, J. A.; KING, R. A. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, v. 44, n. 4, p. 263-272, 1993.
- COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- GAUTHIER, C. et.al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebolm 1997. 331 p. (Doutorado em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 1997.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. Connaissance et intérêt. In: *La technique et la science comme l'ideologie*. Paris: Gallimard, 1973.
- HABERMAS, J. Some distinctions in Universal Pragmatics: a working paper. *Theory and society*, v. 3, 1976.
- HABERMAS, J. *Théorie et pratique*. Paris: Payot, 1975. v. 1 - 2.
- HERRMANN, N. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 34, 2011.
- MARQUES, A. M. *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

MUHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out. dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, v. 38, n. 3, p. 261-284, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>>. Acesso em: 1º out. 2009.

PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 265-294.

PURA, L.O.M. *Didática teórica e didática prática*. São Paulo: Loyola, 2000.

REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 119-138.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SEGALL, A. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy. *Teaching and teacher education*, v. 20, n. 5, p. 489-504, Jul. 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Maio-Ago. 2000.

VALLI, L.; RENNERT-ARIEV, P. New standards and assessments?: Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 34, n. 2, p. 201-225, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-100, 2010.

---

Submetido em 30 de maio de 2014.

Aprovado em 21 de novembro de 2014.