

## RAZÃO COMUNICATIVA E O PROJETO PEDAGÓGICO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Vicente Zatti

**Resumo:** Habermas, por considerar a modernidade um projeto inacabado, continua acreditando na razão e no seu poder reflexivo-emancipatório. Herda de Kant a prioridade da razão, mas abandona o modelo de razão transcendental kantiana, reformulando-a numa concepção de razão destrancendentalizada, a razão comunicativa. Afirma a razão comunicativa como capaz de formar de modo racional nossa vontade, ensinando que podemos chegar à emancipação de indivíduos e grupos sociais pelo entendimento comunicativo.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Racionalidade; Emancipação.

**Abstract:** Habermas, considering modernity an incomplete project, continues believing in reason and its reflexive-emancipatory power. He inherits from Kant the priority of reason, but abandons the model of Kantian transcendental reason, reformulating it into a conception of non-transcendentalized reason: communicative reason. He puts communicative reason as capable of rationally forming our will, teaching that we can achieve the emancipation of individuals and social groups through communicative understanding.

**Keywords:** Philosophy of Education; Rationality; Emancipation.

Na modernidade a escola surge como “instituição universal” com a pretensão de formar sujeitos capazes de autonomia intelectual e moral, sujeitos capazes de superar as heteronomias, ignorâncias, opressões. A função principal da escola era promover o esclarecimento, emancipar o homem por meio de uma educação voltada para a racionalidade. Embora o ideário emancipatório seja comum a todos os filósofos da época do iluminismo, é em Kant que adquire maior centralidade, o que podemos perceber na seguinte passagem em que o filósofo define o iluminismo (esclarecimento) como saída da menoridade: “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 63-4). Fica claro a partir da citação, que em Kant o *Aufklärung*, significa mais que conhecer simplesmente, acima de tudo, significa a realização de sua filosofia prática, que busca a emancipação da ação humana através de um processo racional. O *Aufklärung* implica na superação da menoridade, que é uma condição de heteronomia, requer a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo, ou seja, de servir-se de sua própria razão para pensar por conta própria, guiar-se sem a direção de outro indivíduo, emancipar-se.

Segundo Mühl (2005, p. 309), o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *Aufklärung*, o esclarecimento, dado pelas luzes da razão, “possibilita o indivíduo abandonar a ignorância, permitindo sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação” (MÜHL, 2005, p. 309). Essa ideia é o “pano de fundo” sobre o qual Kant escreve a obra *Sobre a Pedagogia*. Nela o filósofo confere à educação o papel de formar o homem: “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p. 15). Esta afirmação de Kant revela que a educação tem o papel de formar o homem. É pelo fato de o homem nascer inconcluso, por não ter instintos que lhe determinem, que ele precisa ser formado pela educação, precisa de sua própria razão para se tornar homem. Nesse sentido, o objetivo principal da educação será educar para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Em Kant a grande tarefa da educação que vise à emancipação é educar o homem para uma vida racional.

A ideia de sujeito autônomo, emancipado da modernidade, se funda especialmente na ideia kantiana de razão. Kant pensa uma razão prática universal que fornece princípios formais universais. Para que haja autonomia a lei promulgada pela vontade terá de ser uma lei universal, válida para todo ser racional, em caso contrário, a lei estará condicionada a algum interesse subjetivo, e a vontade será dependente do objeto de interesse, e, portanto, heterônoma. Quando a vontade é autônoma, promulga leis universais, isentas de todo interesse, que reclamam a obediência por puro dever, que é a própria ideia do imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). A vontade é autônoma na medida em que não é simplesmente submetida a leis, já que é também sua autora. Tal princípio só é possível na pressuposição da liberdade da vontade, a vontade deve querer a própria autonomia e sua liberdade consiste em ser lei para si mesma. A esta ideia de autonomia se prende a ideia de dignidade da pessoa. O ser racional ao participar da legislação universal, ao se submeter à lei que ele próprio se confere, é fim em si, não possui valor relativo, mas uma dignidade, um valor intrínseco. “A autonomia é, pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT, 1974, p. 235).

Segundo Prestes (1996, p. 19), a modernidade apoia-se justamente na possibilidade da razão enunciar verdades universais, entender e dominar o mundo, superando os mitos e as forças mágicas de forma a emancipar o homem. Mas o modelo de racionalidade que a modernidade iluminista prioriza é o modelo dedutivo, pelo qual só as ciências naturais podem ser racionais. Kant se opôs à essa visão preponderante no iluminismo que reduz a razão à racionalidade técnico-científica ao formular o conceito de razão prática, mostrando que a racionalidade perpassa outras esferas da vida humana e, a razão teórica é restrita ao mundo natural, o mundo dos fenômenos. Embora Kant tenha rompido com o iluminismo, até certo ponto, ao apresentar uma concepção mais ampla de razão e, rompido com a metafísica tradicional ao restringir o conhecimento ao mundo natural, sua concepção de razão cai na metafísica da subjetividade, apresenta uma razão formal todopoderosa que fornece de forma *a priori* as categorias para o homem conhecer e os princípios para agir moralmente. Dessa forma, o pensamento de Kant, bem como a filosofia moderna, representa a chamada filosofia da consciência.

A base de justificação da educação desde a modernidade foi justamente a filosofia da consciência e a teoria da subjetividade. No entanto, no século XX assistimos a uma crise na educação que surge como reflexo da crise da modernidade. Pensadores como Marx, Freud e Nietzsche, os chamados filósofos da suspeita, além de Heidegger, Adorno, Horkheimer, Foucault, etc., abalaram a ideia de consciência iluminista por mostrarem os limites da razão humana. Por meio de métodos de desconstrução, os fundamentos metafísicos do mundo moderno foram mostrados como históricos, como produto de uma história de interpretação humana. A ideia de ética universal, que constitui base para o projeto pedagógico moderno é abalada. Os fundamentos absolutos são desestabilizados e a ideia de uma razão transcendente capaz de fornecer princípios e normas com validade racional meta-histórica é negada. Sem uma razão metafísica como fundamento, o projeto moderno de progresso moral e emancipação humana é posto em suspeita. Dos questionamentos trazidos à confiança no progresso da razão, os mais profundos e radicais são os de Nietzsche. Nele estão as raízes da chamada pós-modernidade, que faz emergir a relatividade e a contingência, e afirma a decadência de

categorias como verdade, unidade e finalidade. A queda das categorias metafísicas mostra que não há garantias, certezas absolutas de uma educação para o aperfeiçoamento e emancipação.

Com os questionamentos dos filósofos da suspeita e dos filósofos pós-modernos, nos damos conta de que não há nenhum quadro metafísico que forneça o sentido da realidade. Na Idade Média Deus era a garantia da realidade, no Iluminismo a Razão. Percebemos que não há realidade absoluta, homogênea, ao contrário, a realidade é heterogênea, algo que se constrói e interpreta. Assim, a pluralidade entra em voga, e nenhuma interpretação da realidade pode outorgar-se o direito de ser a única válida. Surge uma nova complexidade na experiência do mundo em que a multiplicidade e o contingente também assumem papel importante na construção do sentido da realidade. Somos levados a ter uma visão desencantada do mundo, ou seja, não há estrutura, leis ou valores absolutos: o que existe como mundo humano é criado pelo homem. Mas a desconstrução, ao desautorizar a metafísica, elimina também o potencial crítico-reflexivo da razão e, em consequência, elimina a possibilidade de emancipação, elimina formulações com o caráter de verdade implicando em relativismo e, abandona o homem ao risco de ficar imerso na opressão das estruturas de poder do sistema.

Portanto, depois da crítica e desconstrução da tradição metafísica, feita com maior radicalidade por Nietzsche, e da não realização das expectativas emancipatórias da modernidade, cabe investigar em que termos podemos pensar uma racionalidade pós-metafísica que seja possibilitadora da emancipação do homem para a vivência da condição humana e liberdade? Como abandonarmos a metafísica, a filosofia da consciência da tradição kantiana, sem cairmos no relativismo de correntes pós-modernas e sem cairmos nas coações unilaterais do sistema, tendo a possibilidade de resgatar o aspecto normativo da educação e assim, podermos pensar uma educação promotora de emancipação?

O filósofo alemão Jürgen Habermas nos fornece uma possibilidade de resposta a essas questões, pois, segundo Hermann (2005, p. 27-8), ele não aceita o desconstrutivismo em toda sua extensão, pelo método reconstrutivo reformula a concepção de razão de Kant e, reacende a possibilidade das expectativas emancipatórias da modernidade. Funda sua teoria em um novo conceito de razão, a razão comunicativa. Ele confirma a prioridade da razão, mas a reformula em termos de razão comunicativa. Defende a ideia de liberdade e emancipação negociada de cada um no todo societário, introduzindo a ação comunicativa que instaura o respeito da dignidade de cada um com base na reciprocidade dos direitos e deveres. Quanto à prioridade da razão é devedor de Kant, no entanto, a razão comunicativa é razão destrancendentalizada e instaura um procedimento dialógico. Conforme Hermann (2001, p.118) Habermas abandona a reflexão transcendental kantiana como fundamentação da ética para empenhar-se na construção racional de uma ética universalista, a ética discursiva. Ele vai defender soluções consensuais por meio de argumentos racionais. “Somente no discurso racional as regras podem adquirir aceitabilidade e normatividade universal” (HERMANN, 2001, p.120). A verdade das normas deve ser buscada em pretensões de validade resgatáveis no interior do discurso.

A razão comunicativa, que possui potencial emancipatório, diferencia-se da razão instrumental, conceitos que podem ser mais bem compreendidos a partir da distinção entre *sistema* e *mundo da vida*. Segundo Martini (1996, p. 17), o mundo da vida se caracteriza como horizonte pré-compreensivo já dado, a partir do qual

podemos tematizar nossas pretensões de racionalidade por meio da ação comunicativa. “Em suma, o mundo vivido constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livres de coação”. (FREITAG, 2005, p. 165). Já o sistema é regido pela razão instrumental. Habermas denuncia a racionalização que se refere a processos de transformação institucional segundo a racionalidade instrumental, em que predomina o cálculo da eficácia, ou seja, os meios são ajustados a fins. Por meio de um fenômeno que Habermas chamou dissociação, a racionalização se estendeu ao mundo da vida, o que constitui a colonização do mundo da vida pelo sistema. Isso implica a penetração da racionalidade instrumental, dos mecanismos do dinheiro e do poder no interior das instituições culturais. Por isso a descolonização é necessária para a livre atuação da razão comunicativa em todas as esferas do mundo vivido e para que ela elabore espaços para atuação da razão instrumental. As regras, as normas, devem ser buscadas em processos argumentativos no qual todos participam.

De acordo com Colmenares (2002, p. 9), a análise crítica que Habermas faz do predomínio da racionalidade instrumental e do cientificismo, orienta sua investigação para a construção de uma teoria da ação comunicativa, uma teoria fundada no diálogo em que os dialogantes se referem a algo no mundo com possibilidade de um entendimento mútuo. Assim a validade das normas sociais é assegurada por um reconhecimento intersubjetivo fundado no entendimento e num consenso valorativo. Essa interação envolve o reconhecimento do outro e da complementaridade do eu exercida pelo outro. De acordo com Colmenares (2002, p. 10), a teoria habermasiana estabelece uma utopia segundo a qual somente uma sociedade emancipada, com a autonomia de todos os seus membros, garantirá a comunicação dialógica, livre de dominação, de todos com todos, na qual se dá a identidade constituída reciprocamente e a ideia de verdadeiro consenso. Ainda segundo Colmenares (2002, p. 10), para Habermas a emancipação consiste na libertação de tudo o que se apresenta como poder de alienação do sujeito, de tudo aquilo que impede a realização de si mesmo e a instauração da própria autonomia.

Habermas concebe o sujeito absolutamente contingente que se constitui através dos meios materiais de produção e de vida, mediante o trabalho e interação. “Não é o interesse emancipatório que habita na razão, mas o contrário é a razão que habita no interesse”. (COLMENARES, 2002, p. 10). Isso quer dizer que a razão não segue uma evolução imanente, mas emerge da história. “Não há uma razão pura que só posteriormente vestiria roupagens linguísticas. A razão é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida”. (HABERMAS, 2002a, p. 447). A razão operante na ação comunicativa se encontra sob as limitações situacionais e exteriores e suas condições de possibilidade obrigam-na a ramificar-se nas dimensões do tempo histórico, do espaço social e das experiências centradas no corpo. (cf. HABERMAS, 2002a, p. 452). Portanto, não é uma razão meta-histórica.

Para Hermann (1999, p. 87), Habermas recorre ao conteúdo utópico e pedagógico da modernidade, pois a produção da racionalidade comunicativa depende do desenvolvimento de um processo argumentativo, baseado na competência do eu. Segundo Freitag (1991, p. 89), a formação de um “eu competente”, isto é, de um sujeito capaz de participar de ações comunicativas e discursos, significa a formação de um “eu autônomo”. O “eu autônomo” e, portanto, competente, é aquele que resiste à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se a hetero-

nomia imposta pelo social. Também é capaz de questionar as pretensões de validade embutidas na linguagem institucionalizada. Mas, tal autonomia possui um sentido cooperativo, em que o sujeito é um participante, portanto, diferente da moral kantiana em que o indivíduo monologicamente julgava a respeito de leis morais universais. Trata-se da autonomia do indivíduo que é competente para o discurso, estando assim, preparado para reconhecer e questionar as formas de heteronomia que se apresentarem. Tal indivíduo aceitará como única coerção legítima, a do melhor argumento.

Para Habermas, a educação é uma ação social entre sujeitos e toda ação social é uma interação. De acordo com Hermann (1999, p. 65), a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha enquanto um processo de humanização como práxis emancipatória, humanamente libertadora. Em Habermas a intersubjetividade é possível, pois a entende como “linguagem” e “mundo da vida”, como práxis comunicativa. “A estrutura do diálogo significa que os parceiros têm um mútuo reconhecimento em suas pretensões de validade, o que implica um mundo de significados e normas comuns” (HERMANN, 1999, p. 113).

Esta racionalidade comunicativa se expressa na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo assim simultaneamente um horizonte no seio do qual todos se possam referir a um só mundo objetivo. Segundo Habermas (2002b, p. 192),

O ato educativo como um processo intersubjetivo de construção de verdades sobre si mesmo e sobre a sociedade, através do diálogo racional, parece ser a possibilidade de uma educação emancipatória hoje. Apenas se a escola tem como pressuposto nas suas ações que a consciência se constrói intersubjetivamente, que o sujeito não se forma isoladamente, mas em grupo, pode vir efetivamente a contribuir para a formação de agentes capazes de erigir um processo de emancipação social. Para promover uma educação voltada a emancipação, a socialização escolar deve estar suficientemente livre dos imperativos sistêmicos e enriquecida da prática da ação comunicativa. Ainda, a prática educativa deve preparar sujeitos que “lutem” por “espaços comunicativos” na sociedade, sujeitos que além de agir comunicativamente e argumentativamente, saibam abrir espaços para a possibilidade da prática comunicativa e discursiva diante do aumento do domínio sistêmico.

## REFERÊNCIAS

- COLMENARES, Flor Delgado de. La educación contemporánea entre la racionalidad y la emancipación. *Acción Pedagógica*. Caracas, v. 1, n. 2, 2002.
- FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destrancendentalizada*. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- \_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? (Aufklärung). In: *Textos Seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre: 21(2): 9-29, jul./dez. 1996.
- MÜHL, Eldon Henrique. A criança e a educação para a maioria: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.