



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

VILMAR CAPELARI ROSA

**TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
E A SUA PERTINÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO**

CANOAS, 2011

VILMAR CAPELARI ROSA

**TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
E A SUA PERTINÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO**

Trabalho de conclusão apresentado para a banca examinadora do curso Superior de Filosofia, do Centro Universitário La Salle - Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia.

Orientação: Prof. Me. Gilmar Zampieri

CANOAS, 2011.

VILMAR CAPELARI ROSA

**TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
E A SUA PERTINÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão aprovado como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Filosofia pelo Centro
Universitário La Salle – Unilasalle.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Me. Gilmar Zampieri
Unilasalle

Prof. Ms.
Unilasalle

Prof. Ms.
Unilasalle

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional, e a minha querida e excepcional filha Sheron por sua dedicação, tenacidade, coragem...

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Gnoses por mais esta vitória.

Ao Professor Orientador, Gilmar Zampieri, pela valiosa orientação e contribuição intelectual, ao me guiar pelo longo caminho filosófico inserido na pesquisa científica.

E também, a todos que direta ou indiretamente contribuíram, de alguma forma, o transcorrer deste trabalho acadêmico.

“Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma”.

Habermas

RESUMO

O presente estudo apresenta a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas relacionando-a com a educação. Primeiramente aborda-se a vida do filósofo, suas influências e leituras na adolescência, tão importantes em sua posterior formação. Passa-se a seguir a apresentação das fases na Escola de Frankfurt, assim como aspectos habermasianos relacionados a cada uma delas. Logo em seguida, trabalhasse com a descrição de um novo conceito de razão, a comunicativa, que o levará à construção de um novo paradigma, o da Teoria da Ação Comunicativa, onde desenvolvessem conceitos tais como: a razão comunicativa, a ação comunicativa, sistema e mundo da vida, a sua divisão, esferas sociais, entre outros. Percorrendo este caminho, em último momento relaciona-se a ação comunicativa com a educação, apresentando a sua importância para a práxis pedagógica que visa o desenvolvimento integral do discente, emancipando-o e o tornando-o um cidadão crítico.

Palavras-chave: Teoria da ação comunicativa, razão comunicativa, educação, esferas sociais.

ABSTRACT

This study presents the Jürgen Habermas theory of communicative action and relate it to education. At first, it explores the life of the philosopher, his influences and readings in his teens, so important in his subsequent formation. Then, it approaches the presentation of the phases in the Frankfurt School, as well the Habermas' aspects related to them. So, it done the description of a new concept of communicative reason to the construction of a new paradigm, the Theory of Communicative Action, which develop concepts such as communicative reason, communicative action, system and lifeworld, its division, social spheres, among others. At the last moment, it relates the communicative action to the education, showing the importance of this for educational practice that aims at the integral development of students, freeing it and making it a critical citizen.

Keywords: Theory of communicative action, communicative reason, education and social spheres.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A VIDA, PERCURSOS E INFLUÊNCIAS DE JÜRGEN HABERMAS	12
2.1 A vida do filósofo.....	12
2.2 As influências	15
3 A ESCOLA DE FRANKFURT E HABERMAS	17
3.1 A Escola de Frankfurt: primeira fase 1922-1932	17
3.2 Segunda fase: migração para os EUA 1933-1950	19
3.3 Terceira fase: a reconstrução do Instituto de pesquisa social 1950-1970 ...	21
3.4 Quarta fase: o renascimento e a superação da teoria crítica.....	23
4 SUPERAÇÕES DA RAZÃO ILUMINISTA E O PESSIMISMO.....	25
4.1 A Teoria Crítica	30
4.1.1 <i>Transformação social – a técnica sobre a ciência</i>	32
4.1.2 <i>Teoria do Agir Comunicativo - Fundação da TAC</i>	32
4.1.3 <i>Razão comunicativa</i>	34
4.2 Ação Comunicativa	37
4.3 Sistema e mundo da vida	39
4.3.1 <i>A divisão do mundo da vida</i>	41
4.4 Esferas públicas.....	43
5 A PERTINÊNCIA DO PENSAR HABERMASIANO NA EDUCAÇÃO	46
5.1 Perspectivas da teoria da ação comunicativa para a educação	46
5.2 A prática pedagógica atual	49
5.3 A escola como comunidade comunicativa	52
5.3.1 <i>A escola na atualidade</i>	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo identificar as vertentes teóricas da comunicação Habermasiana que contribuíram para a sua construção, bem como relacioná-las com a temática da área educacional. Com efeito, procura-se salientar uma nova ótica para o desenvolvimento de uma formação desalienadora, mediante conscientização crítica dos aspectos sócias e ideológicos, o qual a realidade atual se encontra inserida.

Assim, como pertinência temática, abordo os seguintes aspectos:

a.1- Importância: Mostrar a racionalidade dos indivíduos mediado pela linguagem e comunicatividade, os quais esses elementos se constituem em instrumentos de construção racional dos sujeitos calcados na estruturação de três universos: o objetivo, subjetivo e social.

a.2- Magnitude: Considerada em prol da integração social e, como consequência, da democracia e da cidadania, pois coloca a possibilidade de resolução dos conflitos vigentes na sociedade não com uma simples solução, mas a melhor solução - aquela que resulta do consenso de todos os concernidos.

a.3- Razões que avalizam a realização do estudo: O homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, onde vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito.

a.4- Qual propósito da Investigação: Sua maior relevância está inserida no meio educacional, onde pretendesse o fim da arbitrariedade e da coerção ideológica nas questões que circundam toda a comunidade, propondo uma participação mais ativa e igualitária de todos os cidadãos nos litígios que os envolvem e, concomitantemente, obter a tão almejada justiça.

a.5- Geração hipotética de novo conhecimento: Nessa perspectiva, a escola apresentar-se-á como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos.

Dessa forma, no primeiro capítulo, aborda-se sobre a vida, os percursos e as influências de Jürgen Habermas, filósofo pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt, um grupo de filósofos, críticos culturais e cientistas sociais associados ao Instituto de Pesquisa Social. Dentre as influências marcantes na vida do filósofo, destacam-se Horkheimer, Adorno, Austin, Wigggenstein, Hegel, entre outros.

Secundariamente, destaca-se a Escola de Frankfurt, faz-se um histórico da primeira fase (1922-1932) que constitui o período da fundação da escola, destaca-se que nessa época um dos nomes mais marcantes é o de Horkheimer. A seguir trata-se da segunda fase que constitui o período de migração para os EUA (1933-1950), o instituto passou a funcionar em Genebra com o nome “Sociedade internacional de pesquisas sociais”. A terceira fase denominada a reconstrução do Instituto de pesquisa social entre os anos de 1950-1970, o mesmo passou a funcionar na antiga sede do instituto em Frankfurt. Na quarta fase, o renascimento e a superação da teoria crítica surge Habermas como a grande liderança, onde são retomados o debate de conteúdos de Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse em vários ensaios e conferências, criticando, discutindo-os, transcendendo-os. Nesse período Habermas começa a renovar e a inovar, a transcendência se dá com um novo com a construção de um novo paradigma, a razão comunicativa.

Com o intuito de observar as mudanças e as influências que levaram Habermas a construir a sua teoria, aborda-se o período Iluminista, assim apresenta-se o caminho pelo qual os iluministas “frustraram-se” com o conceito de razão, onde a técnica aprisionou o homem e Habermas começa a desmistificar e encontrar um outro caminho. A seguir analisa-se a Teoria Crítica, a transformação da sociedade, bem como a fundamentação da TAC e os conceitos relacionados a ela, como a razão comunicativa, a ação comunicativa, o sistema e o mundo da vida, as esferas sociais, entre outros.

Por último, no capítulo quinto, a evolução da teoria Habermasiana e o pensamento contemporâneo são abordados aspectos referentes à teoria construída por Habermas aplicada à educação, procurando fundamentos da mesma que possam ser aplicados na prática, na interação entre alunos e professores.

2 A VIDA, PERCURSOS E INFLUÊNCIAS DE JÜRGEN HABERMAS

Inicia-se o presente estudo apresentando Jürgen Habermas e segue-se tratando aspectos referentes à sua vida, bem como seus percursos e influências. Acredita-se que dessa forma consiga-se trilhar caminhos para a discussão das vertentes teóricas da comunicação Habermasiana. De acordo com Gonçalves (1999, p. 127-128), pode-se afirmar sobre Jürgen Habermas:

É considerado um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, que tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Adorno (1903-1969), Marcuse (1968-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamim (1892-1940). Não obstante as diferenças de pensamento desses filósofos, um tema perpassa a obra de todos eles: a crítica radical à sociedade industrial moderna.

Antes de apresentarmos os pressupostos da Teoria Crítica, bem como suas vertentes, aborda-se a biografia de Jürgen Habermas, pois ela se torna importante para conhecermos os caminhos feitos pelo filósofo na construção de suas teorias.

2.1 A vida do filósofo

Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf na Alemanha, mas foi criado na cidade vizinha de Gummersbach. Habermas morava com seu pai que era diretor da Câmara da Indústria e Comércio local, já sua mãe, Grete Kötten, era filha de um dono de uma cervejaria e se ocupava da casa. Tinha dois irmãos, Hans-Joachim e Anja. Seu avô foi diretor de seminário e pastor protestante, acredita-se que essa influência moldou Habermas, pois a grande maioria nessa região era católica. Schäfer (2008, p. 16) afirma:

O meio protestante-burguês, numa região em geral predominantemente católica, moldou-o até hoje: sua disposição para o conflito, sua tomada de posição e parcialidade corresponde muito precisamente a essa procedência.

Habermas em muitas de suas palestras abordou aspectos referentes à sua vida, às suas experiências, como alguns fatores que marcaram a sua formação intelectual, assim tratar-se-á de forma breve de alguns aspectos referentes à mesma. Ele tinha lábio leporino e por esse motivo foi operado duas vezes, ao

nascimento, depois quando tinha cinco anos de idade. Pode-se dizer que Habermas tenta explicar o seu percurso intelectual a partir de sua biografia, em sua obra Pinzani (2009, p. 13) coloca que:

Os homens dependem sempre dos outros e que esta intuição precoce da nossa natureza social o teria levado a preferir as perspectivas filosóficas que salientam a estrutura intersubjetiva do espírito humano, como, por exemplo, o pragmatismo de Mead e Pierce, a teoria das formas simbólicas de Cassier ou a teoria linguística de Wittngesnstein [...]. Habermas relata também as dificuldades que esta deficiência lhe causou na escola e afirma que os distúrbios comunicativos dela resultantes teriam chamado sua atenção para o mundo simbólico da linguagem e para o seu caráter intersubjetivo.

Na segunda metade dos anos de 1950, conforme Pinzani (2009), a sociologia conseguiu impor-se novamente como disciplina. Marx tornou-se novamente relevante para questões sistemáticas graças aos escritos de Bloch e Adorno, a psicanálise acabou sendo considerada uma “teoria científica digna de ser levada a sério”, e finalmente foram conhecidos os escritos de Carnap, Wittgenstein e Popper, assim como, a filosofia analítica, dominante no mundo anglo-saxão.

Habermas relata em muitas de suas palestras e seminários a questão referente ao clima político da sua casa paterna, não havia diálogos a respeito da política atual do país, a burguesia adaptava-se e Hitler mantinha-se no poder. O jovem Habermas como outros de sua geração eram da Juventude Hitleriana, como se pode perceber a seguir:

Como muitos jovens da sua geração, ele foi membro da Juventude Hitleriana e teve de ir com quinze anos para a linha de frente, para o chamado Westerwall (lit.: muro ocidental), onde as tropas alemãs se defenderam desesperadamente dos Aliados, que estavam avançando a oeste. (PINZANI, 2009, p. 13-14).

Esse fato, a participação na Juventude Hitleriana (JH), causou várias polêmicas em relação à Habermas, uma delas proferida pelo historiador Joachim Fest em sua autobiografia póstuma. Mesmo não mencionando o nome de Habermas, deixou claro que se tratava desse.

Pinzani afirma que Habermas teria engolido (literalmente) este documento ao ser confrontado com ele anos depois. Nessa época Habermas silenciou diante das críticas referentes ao seu envolvimento com JH, porém, anos mais tarde, este

assunto voltou a ser discutido, mas conforme Pinzani (2009, p. 14), esse envolvimento do filósofo é uma mentira, como se transcreve na citação:

Esta versão dos fatos, retomada pela revista alemã *Cícero* e desmentida por Habermas numa minuciosa carta à mesma revista, revelou-se, porém falsa: o historiador Hans-Ulrich Wehler, de Bielefeld, que foi testemunha de tudo, desmentiu a versão de Fest e disse que Habermas teria simplesmente dado cursos de primeiros socorros para outros adolescentes e teria recebido uma formação como enfermeiro, não como oficial.

No final da guerra, assim como os outros alemães, Jürgen ficou chocado com as barbáries cometidas nos campos de concentração.

Nossa própria história ficava repentinamente numa luz que dava a todos os aspectos essenciais uma aparência completamente diversa. Repentinamente se via que aquele sistema no qual se tinha vivido fora criminoso. Eu nunca tinha imaginado isso. Não houve nenhuma confrontação frontal no âmbito da família, contudo, aconteceu um certo despertar político, provocado também pelas leituras de Habermas: ele devorou os primeiros livros da coleção RoRoRo e aqueles da biblioteca Marxista-Leninista, que se encontravam nas livrarias comunistas. (PINZANI, 2009, p. 14):

Wiggershaus (2002, p. 574), destaca como o jovem Habermas sente, vê e percebe a capitulação alemã e o fim da guerra; assim como destaca algumas de suas leituras:

A capitulação alemã, em 1945, foi para ele uma libertação. Devorou a literatura ocidental por muito tempo proibida, editada por Rowohlt Verlag, e os livros de Marx e Engels editados em Berlim Oriental e distribuídos pela livraria comunista da cidade. Esperava uma renovação intelectual e moral, e ficou desapontado ao constatar quão pouco as eleições para o primeiro Bundestag trouxeram essa renovação e a rapidez com a qual o rearmamento tornou-se realidade.

Compreende-se que muitas mudanças ocorreram com Habermas, o mesmo comenta em Pinzani (2009, p.14-15), que a sua experiência bélica o transformou em pacifista:

Uma “reação de forte cunho moral à era nazista” e o “medo de que não tivesse acontecido nenhuma verdadeira ruptura” acompanharam Habermas durante a época dos estudos. Característico deste medo é o fato de que Habermas, como reconheceu numa entrevista em 1991, nas eleições de 1953 (as primeiras das quais ele pode participar) deu seu primeiro voto, “rangendo os dentes”, ao Partido Social Democrata (SPD) de Kurt Schuhmacher, “demasiado nacionalista” para o seu gosto; seu segundo voto foi para o Partido popular Alemão Unificado (gesamtdeutsche Volkspartei

ou GVT) de Heimemann, que, seguida (1969-1974), como presidente da república encarnou na visão de Habermas, pela primeira vez uma ‘mentalidade civil’ verdadeiramente nova.

Assim sendo, compreende-se que a literatura sempre fez parte da vida de Habermas, mesmo vivendo momentos difíceis, não deixou de manter-se informado sobre diversos assuntos, entre eles, os que se referem às ciências sociais, o que mais tarde o influenciaria em seus escritos filosóficos.

2.2 As influências

Antes de tratar das influências na formação intelectual de Habermas, destacam-se as ciências que o jovem Jürgen concentrou seus estudos:

De 1949 a 1954, estudou filosofia, história, psicologia, literatura alemã e economia em Göttingen, Zurique e Bonn. Seus professores mais importantes foram Erich Rothacker, um teórico das ciências humanas formado por Dilthey e Oscar Becker, um aluno de Husserl e pertencente à geração de Heidegger, que se especializara em lógica e matemática. Exceto um Theodor Litt, todos os professores importantes para seus estudos haviam sido nacional-socialistas convictos ou pelo menos universitários conformistas que vinham continuando a trabalhar normalmente durante a vigência do nacional-socialismo. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 574).

Pode-se dizer que desde cedo Habermas havia se familiarizado com os escritos marxistas, uma livraria proveu-o da literatura correspondente de modo que seus trabalhos abrangentes do ano de 1957 foi um relato literário da discussão filosófica sobre Marx e o marxismo. Seus escritos foram lidos mais tarde no movimento estudantil e entre os escritos de Habermas nessa fase destaca-se a “Resenha da discussão filosófica sobre Marx e o marxismo” publicada na revista “*Philosophische Rundschau*”. O filósofo alemão reconstrói o debate pós-guerra sobre Marx e o marxismo e toma uma posição pro Marx filósofo contra a ortodoxia do materialismo dialético de Engels e do marxismo soviético, Habermas acredita que:

Marx desenvolve uma filosofia da revolução e da unidade de teoria e prática: o marxismo deve “ser entendido ao mesmo tempo como filosofia da história e como teoria da revolução, como um humanismo revolucionário que parte da análise da alienação e tem sua meta no revolvimento das relações sociais existentes, para superar ao mesmo tempo estas últimas e a alienação em geral. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 301).

Conforme *Fundació Càtedra Iberoamericana* (2010) tratando-se de autores e escolas de pensamento, pode-se dizer que Habermas sofreu várias influências, desde os mais clássicos da filosofia (Aristóteles, Kant, Rousseau, Fichte, Hegel, Marx, Peirce, Dewey, Horkheimer, Adorno Wittgenstein, Austin), chegando até os grandes teóricos das ciências sociais (Durkheim, Weber, Parsons, H. Mead, Piaget). Em relação às escolas de pensamento, Habermas adota e reelabora a escola de Frankfurt e vai até o pragmatismo norte-americano de Peirce, Dewey e Mead, passando para a filosofia analítica (Frege, Wittgenstein), a escola de Oxford (Austin), a filosofia do direito (Rawls), a ética (Apel, Tugendhat). Para Habermas,

[...] a filosofia não tem mais papel salvífico e fundamentalista, que ela deve receber a colaboração das ciências sociais e dar a elas retorno crítico. A tarefa da filosofia é crítica e construtiva, ela não busca sistemas fechados, nem verdade última, nem as causas primeiras; tampouco se limita a reconstruir. A razão é fonte de critérios e ao mesmo tempo capaz de autocompreensão através de suas próprias ferramentas e recursos. Ela é situada, encarnada na linguagem e nas atividades humanas. (REPA; NASCIMENTO, 2002, p. 196).

Devem-se destacar dois pensadores que influenciaram teoricamente Habermas: Kant e Hegel. O primeiro revolucionou a concepção de conhecimento, ele critica a metafísica, e Habermas vê aí o marco para o pensamento pós-metafísico: a razão é submetida à crítica em todos os seus procedimentos, não há uma fonte transcendente e absoluta da verdade. Assim também será Hegel, via Escola Frankfurt, que “historiciza” a razão e dá ao entendimento funções concretas.

No próximo capítulo tratar-se-ão assuntos pertinentes a Escola de Frankfurt, sua origem, seu desenvolvimento, bem como as fases que fazem parte da mesma.

3 A ESCOLA DE FRANKFURT E HABERMAS

Nesse capítulo abordar-se-á, de forma breve, assuntos referentes às fases da Escola de Frankfurt, desde a sua fundação, seus filósofos mais renomados, bem como as teorias existentes na época, até chegar-se à Habermas e a teoria crítica.

3.1 A Escola de Frankfurt: primeira fase 1922-1932

A Escola de Frankfurt surge com a criação do “Instituto de Pesquisa Social” fundado em Frankfurt, no ano de 1924. O grupo que integra as pesquisas são todos intelectuais, quase todos judeus, de linhagem marxista não ortodoxa, empenhados em uma investigação do socialismo e da crítica a sociedade capitalista.

Segundo Freitag (1988, p.10),

O Institut fuer Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social) foi oficialmente criado em 3 de fevereiro de 1923. O Instituto, com prédio próprio desde 1924, ficou vinculado à universidade de Frankfurt, mas preservava sua autonomia acadêmica e financeira, dedicando-se exclusivamente à pesquisa e a reflexão. Apesar dos tempos turbulentos que se seguiram, boa parte dos intelectuais filiados ao Instituto, bem como o próprio prédio, sobreviveram aos bombardeios nazistas e à perseguição nazista.

Karl Grunberg (1924-1927) foi o primeiro diretor do instituto, marxista austríaco, historiador da classe operária. Seu sucessor foi Friedrich Pollock e mais tarde, em 1931, Max Horkheimer. A partir desse último a escola começou a ter uma importância maior, marcadamente filosófica, deixando de ter cunho preferencialmente sócio-econômico. Sob essa gestão o Instituto editou uma revista chamada *Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung* que era voltada para a história do socialismo e do movimento operário, apresentando uma orientação documentária.

Wiggershaus (2002, p. 33) apresenta alguns nomes referentes a essa primeira fase e cita algumas ideias que foram surgindo até então:

A Escola de Frankfurt e Teoria Crítica são expressões que, quando despertam algo mais do que a ideia de um paradigma das ciências sociais, provocam a evocação de uma série de nomes, em primeiro lugar Adorno, Horkheimer, Marcuse, e associações de ideias, como movimento estudantil, contestação e positivismo, crítica da civilização e, talvez, ainda emigração, Terceiro Reich, judeus, Weimar, marxismo, psicanálise.

Ainda segundo Wiggershaus (2002, p. 33-34), compreende-se que:

A expressão Escola de Frankfurt é uma etiqueta adotada externamente nos anos 60, etiqueta essa que Adorno acabou por adotar com evidente orgulho. Seu primeiro sentido era uma sociologia crítica que via a sociedade uma totalidade de antagonismos e não banira de seu pensamento nem Hegel, nem Marx, mas considerava sua herdeira.

Tratando-se da produção intelectual dessa primeira fase, pode-se destacar a *Revista de Pesquisa Social* e Horkheimer assumiu a função de editor da Revista e teve como colaboradores na produção dos artigos e ensaios, intelectuais como Pollock, Wittfogel, Eric Fromm, Gunperz, Adorno, Marcuse, entre outros.

Ao abordar problemas referentes a história, política ou sociologia, os autores discorrem sobre Platão, Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer, Bergson, Heidegger e outros pensadores. Sendo assim, compreende-se que está sendo trilhado o caminho para a elaboração da teoria Crítica, em oposição a todo pensamento da identidade, da não-contradição, típico da filosofia de Descartes, denominada pelos frankfurtianos de Teoria Tradicional.

Pode-se dizer que com a nomeação de Horkheimer o Instituto começou a transformar-se em um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com a análise crítica dos problemas do capitalismo moderno. Porém com o anti-semitismo crescente na Alemanha e o poder cada vez mais crescente de Hitler, Horkheimer e seus colaboradores migravam para outros países.

Em 1933 o governo nazista decreta o fechamento do Instituto em Frankfurt, como pode-se constatar através das palavras de Wiggerhaus (2002, p.158):

Em virtude dos artigos 1º e 3º da lei de 26 de maio de 1933, relativos a requisição de propriedades comunistas RGBI, 293, o Instituto de Pesquisas Sociais situado em Frankfurt-a-Main é confiscado e posto à disposição do Estado livre da Prússia, tendo em vista que o Instituto acima manteve atividades hostis ao Estado. Por delegação Dr. Richter-Brohm.

Dessa forma, alegando atividades hostis ao Estado, 60.000 volumes de livros que faziam parte da biblioteca foram confiscados. E no dia 14 de abril, a *Deutsche Allgemeine Zeitung* apontou a entrada de uma medida provisória na Prússia que tinha como texto:

[...] a aplicação da lei criada em 7 de abril, “para o restabelecimento da função pública” que visava principalmente destituir os funcionários judeus, comunistas e social-democratas. As vítimas da primeira “lista de colocados em disponibilidade” a expulsão da função pública e a suspensão do pagamento seguiram-se no decorrer do ano foram, em Frankfurt, entre outros, os professores: Heller, Horkheimer, Löwe, WW'E Mannheim, Sisnzheimer e Tillich. (WIGGERHAUS, 2002, p.205).

Torna-se oportuno abordar que, segundo Freitag (2001), a produção intelectual da 1ª fase não se restringiu aos ensaios da revista. Um dos Trabalhos mais significativos desse período consistiu no *Studien zu Autorietaet und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família, Paris, 1936), trabalho coordenado por Horkheimer e Fromm. Aborda um estudo empiricamente orientado que procurou obter informações sobre a estrutura de personalidade da classe operária européia.

Devido a crescente “perseguição” sofrida por Horkheimer e seus colaboradores, como dito anteriormente, houve uma transferência do Instituto para Genebra, assim pode-se dizer que nesse local se constitui a 2ª fase que se abordará no próximo item.

3.2 Segunda fase: migração para os EUA 1933-1950

No ano de 1933 Horkheimer assegura a transferência do “instituto” de Frankfurt para Genebra, a nova denominação passa a ser “Sociedade Internacional de Pesquisas Sociais”. Estão filiados a essa nova fase, colaboradores como Pollock, Paul Tillich, Sausurre, Fromm, Neumann, entre outros.

Segundo Wiggershaus (2002), durante exílio na Suíça, foram lançadas três pesquisas: uma trata sobre as famílias urbanas em que o pai pertence à categoria dos empregados e operários qualificados e estivesse desempregado a mais de seis meses. A segunda foi lançada junto a especialistas na Suíça, França, Áustria, Bélgica e Holanda, que foi integrada a *Studien* com o título de Pesquisa junto a especialistas sobre a autoridade e a família. Uma última pesquisa realizada entre os anos de 1933-1934, as filiais de Genebra, Paris e Londres do Instituto lançaram uma pesquisa junto aos jovens sobre a autoridade e a família.

Em 1934 Horkheimer negocia a transferência do “Instituto” para Nova Iorque, graças ao apoio de Nilolas Murray, diretor da Universidade de Columbia em Nova

lorque. Agora ele passa a ser vinculado a essa Universidade, assim como antes fora a de Frankfurt, estabelecendo independência financeira.

Além disso, o filósofo e seus colaboradores foram recebidos com bastante simpatia por este país, como Wiggershaus (2002, p. 178), afirma:

Horkheimer e seus correligionários chegavam na época de um governo que simpatizava com os intelectuais e que lhes confiava importantes responsabilidades, o que, do ponto de vista americano, era muito à esquerda, mas, no entanto, revelou-se frutífero e popular. Horkheimer chegou com muito dinheiro e numa época em que os Estados Unidos tinham poucos imigrantes fugitivos do nacional-socialismo.

Nesse período a Revista concede mais de 50 bolsas de estudos e pesquisas a intelectuais judeus perseguidos pelo nazismo na Europa, entre eles se encontra Walter Benjamim e Ernst Bloch. Horkheimer e Adorno se transferem para a Califórnia em 1940, onde encontram outros intelectuais alemães e judeus refugiados.

A produção do “Instituto” nesse período de emigração para os Estados Unidos se reflete em uma série de artigos publicados na Revista e que deram origem a “teoria crítica” e, por outro lado, em duas obras que se transformaram em um marco para a pesquisa e teorização sociológicas, as obras são: *A Personalidade Autoritária* (1950), de Adorno e *Dialética do Esclarecimento* (1947), uma coletânea de escritos de Adorno e Horkheimer escritos em colaboração.

No final desse período, ocorre um lento retorno, que resultará na 3ª Terceira Fase. Através das palavras de Wiggershaus (2002, p. 414), destaca-se o retorno de Horkheimer para Frankfurt, mesmo naturalizado cidadão americano, retorna as suas raízes:

Quando, em abril de 1945, as tropas dos Aliados ocidentais entraram na Alemanha e, em maio, ocorreu a capitulação alemã, Horkheimer e Adorno, então, naturalizados desde há muito tempo cidadãos americanos, estavam profundamente envolvidos com o grande projeto sobre o anti-semitismo. E esse projeto era inteiramente orientado para os Estados Unidos: financiado por uma organização que visava melhorar a situação de judeus que moravam nos Estados Unidos, oferecia ao grupo de Horkheimer a oportunidade de fazer um nome nas ciências sociais nos Estados Unidos, combinando as “ideias européias” e os métodos de pesquisa americano. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 414).

Horkheimer retorna, acompanhado de Pollock, à Frankfurt no ano de 1949 e inicia-se as negociações para o seu retorno definitivo para a cidade que acontecerá no ano de 1950, assim resultando na 3ª Fase do Instituto.

3.3 Terceira fase: a reconstrução do Instituto de pesquisa social 1950-1970

A partir de 1950 o “Instituto” passa a funcionar na velha sede de Frankfurt. Adorno e Horkheimer são nomeados professores catedráticos do departamento de filosofia da universidade. Wiggershaus (2002, p. 465), comenta sobre este retorno:

Quando Horkheimer, Adorno e Pollock voltaram a se instalar com as esposas em Frankfurt e começaram a firmar sua posição alemã, consideravam-se judeus, intelectuais de esquerda e sociólogos críticos num ambiente completamente esvaziado, de cima para baixo, de seus pares, em que surgiam claramente, depois de muito tempo sinais de reconstrução. A antiga simbiose da cultura-alemã estava definitivamente destruída.

Após o seu retorno, Horkheimer foi eleito decano da faculdade de filosofia. Nessa função, que ele exerceu do outono de 1950 ao outono de 1951, deu à reconstrução da Universidade de Frankfurt uma contribuição que demonstrava a evolução de suas relações com a teologia; assegurando a re-instalação de cátedras de teologia protestante e católica e, logo após uma referente ao judaísmo.

Wiggershaus (2002) diz que Horkheimer, com o intuito de conseguir dinheiro e ajuda oficial, quando em contato com possíveis patrocinadores enfatizou a importância do instituto para a reconstrução do país pós-guerra. A biblioteca do Instituto foi reorganizada a fim de atender aos interessados na reorganização do Instituto e também a fim de atender os novos colaboradores, Horkheimer continua como diretor do Instituto até o ano de 1967 quando se aposenta.

Adorno assume então a direção, nesse período o número de intelectuais ao seu redor havia diminuído, porém novos pensadores começam a surgir. Marcuse, antes envolvido com as atividades do Instituto permanece nos Estados Unidos. Fromm já havia se incompatibilizado com o grupo quando o mesmo havia se instalado em Nova Iorque. Benjamim havia se suicidado em 1943. Bloch, depois da emigração nos Estados Unidos iria para a Alemanha oriental. Dessa forma, o Instituto estava reduzido aos seus expoentes mais expressivos, Horkheimer e Adorno.

Na década de 60, surgiram novos filósofos como Alfred Schmidt, que viria editar toda a obra do primeiro. Citam-se outros como: Ludwig von Friedeburg, Rolf Tiedmann, que editou a obra de Benjamim e de Adorno, Helge Pross, Cristoph Oehler, entre outros.

Por ser considerado o grande herdeiro intelectual da teoria crítica, destaca-se na presente pesquisa, o jovem Habermas, pois ele procura salvar a teoria do pessimismo e do desespero no qual ameaçava perder-se. Wiggerhaus destaca como Habermas era visto por filósofos mais expressivos: enfim um teórico da sociedade no Instituto, muito estimado por Adorno, mas muito à esquerda na opinião de Horkheimer. Além disso, Wiggerhaus acrescenta que, em 1955, Habermas começa adquirir confiança por parte dos filósofos fundadores da Escola de Frankfurt:

Jürgen Habermas, filósofo da sociedade, passou a ser assistente de Adorno e membro do Instituto; interessava-se principalmente pelo que aparecia mais como fórmula nos ensaios de Adorno e nas comunicações e discursos de Horkheimer: uma teoria da época moderna, da patologia da modernidade. (WIGGERHAUS, 2002, p. 573).

Destaca-se nessa fase um estudo realizado por Habermas e Friedeburg entre os universitários de Frankfurt sobre o potencial autoritário e/ou democrático da nova geração estudantil pós-Segunda Guerra. Essa geração educada por pais autoritários e simpatizantes dos nazistas é agora confrontada com um regime liberal democrático, quase imposto pelos aliados.

Pode-se dizer que Habermas surge com suas ideias, buscando em seus estudos e influências desenvolver uma teoria moderna, a frente de seu tempo, porém intrinsecamente ligada ao seu passado, como também marcada por uma sociedade que vive o antes e o após guerra. Segundo Wiggershaus (2002, p. 578), ressalta-se o que os filósofos admiravam no jovem filósofo:

O que devia agradar a Adorno em Habermas era o que ele sabia escrever: pois ele se queixara várias vezes da carência do Instituto quanto a pessoas capazes de fazê-lo. Habermas se havia feito notar por uma crítica profunda de Heidegger _ que Adorno só criticou violentamente a partir dos anos 60, e ele tinha muitos pontos a mês mesma atitude que o próprio Adorno – o que não era de admirar já que o pensamento de Heidegger e o de Adorno tinham, no entanto, no conjunto de pontos comuns, como crítica do positivismo e do idealismo, da tendência global do pensamento ocidental em geral, da ideia de uma filosofia autônoma, da absolutização as autoconservação e da predominância do sujeito.

A seguir tratar-se-á da 4ª fase da Escola de Frankfurt, onde destaca-se o renascimento e a superação da teoria crítica, assinala-se que se abordará de forma breve, pois se guardará um capítulo a parte para que se faça uma comparação e uma análise mais aprofundada sobre a teoria crítica e a teoria do conhecimento.

3.4 Quarta fase: o renascimento e a superação da teoria crítica

Nesta fase alguns estudiosos como: R. Tiedemann, J. Habermas, A. Schmidt, A. Wellmer e outros passaram a publicar as obras inéditas dos teóricos da primeira geração. Sendo assim, se dá início a quarta fase de trabalhos, agora sobre a Escola de Frankfurt.

Destacam-se duas vertentes: uma primeira representada por Tiedemann e A. Schmidt, que consiste em preservar o pensamento de Benjamin, Horkheimer, Adorno e em parte Marcuse, por intermédio de um trabalho minucioso de reconstrução e revisão de teses para sua edição ou reedição, com novos comentários e interpretações. Outra vertente, representada por Habermas, Wellmer, Buerger, entre outros, que consiste em dar continuação de modo original e criador o pensamento dos mestres, não hesitando em criticá-los e superá-los.

Dessa forma, Habermas começa a destacar-se como uma nova liderança. Ele propõe em vários ensaios e conferências debater o conteúdo da obra de Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse, criticando-os, discutindo-os, transcendendo-os. Jürgen se torna o filósofo mais produtivo de uma nova versão da teoria crítica do momento.

Jürgen acreditava que muitas reflexões precisavam ser feitas, havia um universo todo a ser pesquisado, não desconsiderando o passado, um tanto incoerente, a teoria crítica ainda deveria ser construída. A partir das considerações de Wiggershaus (2002, p. 579), percebe-se o clima que se instava entre os pensadores:

Depois que Habermas chegou a Frankfurt, sua opinião sobre os teóricos do Instituto não mudou. Mesmo como membro do Ifs, não teve a impressão de uma teoria crítica como pretensão sistemática. Isso se devia ao fato de que justamente Horkheimer, que havia antes apoiado essa ambição, queria certamente manter a aura de um passado do Instituto, mas também deixar de lado as obras que provinha esse prestígio, porque, dizia ele, elas deveriam dar a impressão de uma provocação irresponsável no mundo da guerra fria e da formação dos blocos.

Freitag (1988) auxilia-nos a compreender três grandes momentos até então trilhados para que fosse criada a teoria crítica. Primeiramente, Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos. É o período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até a volta de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. Secundariamente, segue o período da reconstrução do Instituto, é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua teoria estética uma versão especial da teoria crítica. Por último, no terceiro momento, a liderança passa a Habermas que discutindo e analisando a teoria crítica, trilhará um “novo” caminho, buscará, com sua teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, assim surge uma nova proposta, um novo paradigma: o da razão comunicativa

A seguir buscar-se-á abordar assuntos referentes à razão no período iluminista, buscando compreender sua conceituação na visão desse período, bem como os frankfurtianos a compreendiam, a aceitavam e/ou refutavam.

4 SUPERAÇÕES DA RAZÃO ILUMINISTA E O PESSIMISMO

De acordo com Matos (1993), o Iluminismo foi um movimento intelectual europeu que se constituiu de forma plena no século XVII e teve como representantes os enciclopedistas franceses Diderot, Voltaire, Helvétius, Rousseau, entre outros. Locke na Inglaterra e Kant na Alemanha.

A partir das palavras de Matos (1993, p. 33) compreende-se onde ele se originou e o seu significado:

O Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da “luz natural” ou “razão”. A razão iluminista prometeu conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. A consciência de uma época se reconhece na metáfora da luz. Aufklärung - Clareamento, Clarificação, Iluminação, Enlightenment, *Ilustración*, Iluminismo e Esclarecimento remetem a um mundo “iluminado”, isto é, visível. Nada deve permanecer velado ou coberto. O conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão. A razão esclarecida é uma razão emancipadora.

Sendo assim, a partir do exposto, a razão iluminista surge com o intuito de “libertar” o homem. Nós como seres pensantes e dotados da razão, deveríamos utilizá-la para nossa própria emancipação política, aperfeiçoamento moral, entre outros aspectos que seriam melhorados e aperfeiçoados.

Segundo Adorno e Horkheimer (*apud* Matos, 1993, p. 96) eis o que se pode compreender sobre o Iluminismo:

Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e eliminar a imaginação, por meio do saber [...]. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas, que ele [Bacon] tem em vista, é patriarcal; o entendimento, que venceu a superstição, deve ter voz de comando sobre a natureza desenfeitiçada [...]. A técnica é a essência desse saber.

Ainda segundo Matos (1993, p. 32), eis o que se pode esperar do progresso:

O progresso se paga com coisas negativas e aterradoras, entre elas o desaparecimento do sujeito autônomo em um totalitarismo uniformizante. Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger e Freud são referências essenciais, pois mostram os aspectos sombrios da razão iluminista.

Para Casagrande (2009, p. 39) entende-se o pensamento inicial da razão iluminista:

Pelo uso da razão e mediante a aplicação do método, o homem poderia conquistar a liberdade, a autonomia e a felicidade social e política. A razão seria o substrato a partir do qual o progresso seria conquistado, uma vez que a sociedade e o próprio sujeito seriam capazes de se aperfeiçoar e rumar de modo seguro e certo, para a perfeição.

Cabe ressaltar que a obra de Kant é de grande valia para se compreender os pressupostos da aposta iluminista na razão. Segundo Casagrande (2009), Kant, no texto “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?”, defende que este corresponde ao momento emancipatório do homem, à superação da sua dependência e tutela e à consequente assunção de uma atitude autônoma diante da vida. As palavras de Kant (apud CASAGRANDE, 2009, p. 63-64) ilustram e dão a resposta sobre a questão abordada por ele:

O Esclarecimento (Anfklärung) é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal qual é lema do esclarecimento (Aufklärung).

Porém, as expectativas quanto ao poder emancipador da razão foram diminuindo aos poucos, ao invés de se ter uma sociedade livre e igualitária, o iluminismo produziu uma realidade social cada vez mais injusta. De acordo com Mühl (2003, p. 31), percebe-se a transformação em relação às expectativas da razão:

A razão, alçada a uma condição plenipotenciária, tornou-se a nova irracionalidade; cobriu-se com o manto do determinismo, da absolutização, o que provocou a negação de sua própria natureza. Ao ser afirmada preponderantemente como racionalidade técnico-referencialidade e de criticidade.

Adorno e Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, na obra *Dialética do Esclarecimento*, tecem críticas à razão pensada nos primórdios do Iluminismo. De acordo com Mühl (2003, p.136), os pensadores frankfurtianos crêem que o sentido

fundamental da modernidade é o domínio sobre a natureza externa objetivada e a natureza interna reprimida, onde a razão se torna num mecanismo de destruição da humanidade. A racionalidade é submetida aos princípios da racionalidade instrumental, que troca o desejo de conhecimento do mundo pela sua utilização técnica.

A razão se reduz a um novo mito encarnado na ciência positiva e acaba produzindo a coisificação do mundo exterior e da subjetividade humana. Inicialmente a razão pretendia a autodeterminação e o auto-esclarecimento humano, em um momento posterior, porém, acaba contribuindo para a instauração da mais radical e generalizada alienação.

De acordo com a *Fundació Càtedra Iberoamericana* (2011, p. 3), eis o que os frankfurtianos criticavam:

[...] radicalizavam a crítica à ciência e à técnica, mostrando que, historicamente, a experimentação está vinculada ao interesse crescente da física em explorar a natureza pela técnica. A ciência natural se desenvolveu em função das exigências do capitalismo, que vê a natureza como domínio a ser explorado. O conhecimento ajusta-se aos padrões técnicos que fomentam a produção, esta, por sua vez ajusta-se ao mercado, o objeto passa a ser tratado como algo em si, coisificado, mensurável, os produtos ficam despidos de qualquer referência a valores vitais e sociais.

Também para Freitag (1988, p. 35):

O saber produzido pelo Iluminismo não conduzia à emancipação e sim à técnica e ciência moderna que mantêm com seu objeto uma relação ditatorial. Kant ainda podia acreditar que a razão humana permitiria emancipar os homens dos seus entraves, auxiliando-os a dominar e controlar a natureza externa e interna, temos de reconhecer hoje que essa razão iluminista foi abortada. A repressão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva.

Habermas acredita que a postura adotada por Adorno e Horkheimer demonstra uma postura demasiado crítica tratando-se da razão, não considerando a dialética do Iluminismo. Sobre isso Nascimento (2002, p. 185) coloca:

A crítica que se tornou total não se desembaraçou dessa herança. Na intenção de um último desvelamento, que em um empuxo, deve tirar o véu sobre a confusão entre razão e poder, revela-se mais ainda a pretensão purista, semelhante à pretensão da ontologia de separar categoricamente, de um só golpe, ser e aparência.

Nesse sentido, há um impasse no que diz respeito à razão no período iluminista, pois os filósofos da Escola de Frankfurt entram em contradição ao criticarem a postura tradicional, onde suas críticas ideológicas continuam baseadas no modo dialético de pensar, isto é, do iluminismo não dialético do pensamento ontológico.

Compreende-se que ocorrem questionamentos por parte dos pensadores, antes se pensava no Iluminismo como um caminho para a emancipação do homem, a sua completude, mas com o passar dos anos a lógica instrumental passou a aprisionar o homem. Para Casagrande (2009, p. 47), os teóricos da Escola de Frankfurt, em geral, operam a partir de um conceito de razão, que pode ser denominado de razão técnico-instrumental.

Devido a essa limitação, Habermas começa a distanciar-se do pensamento tradicional frankfurtiano, estabelecendo um novo paradigma por intermédio da racionalidade comunicativa, questão a ser tratada posteriormente. Ainda de acordo Casagrande (2009, p. 42), ressalta-se:

Habermas não renuncia completamente ao projeto do Esclarecimento. Seu desejo, ao trilhar as veredas da Teoria Crítica e, posteriormente, ao ancorar seu pensamento numa teoria pragmática universal da comunicação, nunca foi de renunciar aos ideais de autonomia, de emancipação e de progressos tão caros ao Esclarecimento.

Os frankfurtianos acreditam que aderir à razão é uma tarefa difícil, tanto que, na obra *Eclipse da Razão*, Horkheimer destaca os aspectos noturnos do Iluminismo. De acordo com Matos (1993), os estudiosos da Escola de Frankfurt se questionam por que as promessas do Iluminismo não se cumpriram, por que o mundo da boa vontade e da paz perpétua não se concretizou? Além disso, Matos (1993, p. 32) destaca o desaparecimento do cidadão autônomo advindo com o progresso:

O progresso se paga com coisas negativas e aterradoras, entre elas o desaparecimento do sujeito autônomo em um totalitarismo uniformizante. Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger e Freud são referências essenciais, pois mostram os aspectos sombrios da razão iluminista.

Os frankfurtianos, leitores de Schopenhauer e Nietzsche afastaram-se do cientificismo materialista, da crença e da técnica como pressupostos da emancipação social. De acordo com Matos (1993), a filosofia de Schopenhauer

evidencia que a solidão do homem moderno encontra-se radicada em sua própria história, não devendo ser imputada aos fenômenos da massificação à qual a época contemporânea condenou o indivíduo.

Já em Nietzsche, os frankfurtianos encontraram uma genealogia da razão, buscando sua origem e valores. Ele mostra sua gênese extra-social, seus aspectos noturnos, sua cegueira. Para Nietzsche, não é natural à natureza ser conhecida, por isso a ciência só se constitui por uma espécie de agressão e violência. Matos (1993, p. 35) afirma:

Não há no conhecimento algo como amor e felicidade, mas ódio e hostilidade. Na racionalidade iluminista “a felicidade”, diz Adorno, “é uma ciência esquecida” (mínima moralia). Já que a ciência trata somente da eficácia, a técnica passa a ser sua expressão máxima.

Percebe-se que nesse momento a razão iluminista não foi capaz de suprir os seus ideais, a crise da razão se instaura, expressa num plano teórico pelas inúmeras tentativas críticas que têm por objetivo ultrapassá-la, de solapá-la ou mesmo despir-se dela. Conforme Casagrande (2009, p. 19), eis o que se pode compreender como crise da razão e o que está ligada a ela:

Ligada à crise da razão, podemos visualizar uma crise da modernidade, ou melhor, uma crise do projeto moderno atinente à economia, à política, à ética, à cultura e ao conhecimento. Tal crise é abrangente e ampla, colocando sob suspeita a cultura oriunda da modernidade e o próprio potencial da razão de fundamentar um projeto histórico para a humanidade, inclusive um processo formativo capaz de levar os sujeitos à autonomia, à liberdade e à convivência pacífica.

A seguir trata-se da Teoria Crítica, momento no qual os filósofos buscam discutir e refletir sobre várias temáticas, entre as quais, destaca-se a dialética do Iluminismo e aspectos referentes à razão, busca-se com isso trilhar caminhos para a construção de uma razão que supere a crise e ajude o indivíduo na construção do seu eu e de sua emancipação.

Casagrande (2009, p. 42) afirma que esse movimento de contestação e, ao mesmo tempo, de revisão dos pressupostos filosóficos alcançou proporções gigantescas, especialmente no tocante às produções teóricas. Acreditam-se tão importantes para a inspiração de Habermas na criação da teoria da ação comunicativa, a ser tratada em um momento posterior no presente estudo.

4.1 A Teoria Crítica

A Teoria Crítica surge a partir dos estudos dos filósofos, pensadores, estudiosos da Escola de Frankfurt. Segundo Anarca (2011, p. 1), pode-se definir:

A Teoria Crítica é principalmente um modo de fazer filosofia que integra os aspectos normativos de reflexão filosófica com as realizações explicativas das ciências sociais. A última meta de seu programa é unir teoria e prática. Habermas, analista de comunicação busca promover normas para a relação de não dominação sobre os outros e uma noção mais ampla de razão.

Segundo Casagrande (2009, p. 44), a Teoria Crítica deve ser compreendida como:

O conjunto de contribuições dos pensadores do “Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt”, a denominada Escola de Frankfurt, especialmente Theodor W. Adorno e Max Horkheimer que, em suas inúmeras obras, elaboram uma consistente análise da racionalidade tecnificada, origem da loucura e da barbárie diagnosticadas no século 20.

De acordo com Freitag (1988), ao adentrar-se nos estudos relacionados à Escola de Frankfurt ou à Teoria Crítica, deve-se escolher um eixo temático, pois há uma diversidade de temas refletidos e levantados pelos frankfurtianos, como por exemplo: a dialética da razão iluminista e a crítica à ciência, a dupla face da cultura e discussão da indústria cultural e a discussão da indústria da cultura, entre outros aspectos. Para Freitag (1988, p. 33) tratando-se de uma unidade temática deve-se compreender que:

O termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma “teoria crítica” sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada.

Historicamente, Habermas (1993) define que os estudos da Escola de Frankfurt são orientados pelo paradigma marxista, considerando três experiências históricas que marcarão de forma decisiva suas linhas de pesquisa e que vão

demandar um instrumental teórico que vai além do marxismo. Na citação a seguir, Pinto (1996, p. 54), destaca quais são essas experiências:

A revolução bolchevique na Ex-URSS um país de economia atrasada e capitalismo incipiente, local pouco provável no contexto da teoria marxista, de se esperar uma revolução socialista e da qual resultou o stalinismo, confirmando teses de Weber e Rosa Luxemburg. Em segundo lugar, a vitória do nazismo na Alemanha, país que possuía uma classe operária forte e organizada e de onde se aguardava uma verdadeira revolução socialista. Em terceiro lugar, o crescimento dos EUA demonstrando o poder de integração social do capitalismo, sem a necessidade de repressão explícita.

Dessa forma, estes fatos históricos serviram como ponto de partida para que os integrantes da Escola de Frankfurt construíssem uma teoria crítica da sociedade. (ROUANET, 1989, p. 39). Como milhões de pessoas foram dominadas por seus algozes (Hitler e Stalin)? Como trabalhadores votam em seus carrascos? Como a ideologia burguesa “dominou” a classe operária? Essas são algumas questões, segundo Pinto (1996, p. 53), para as quais os frankfurtianos buscavam respostas.

Para Rusconi (2011), a “teoria crítica”, como costuma ser chamado o conjunto de trabalhos da Escola de Frankfurt, é uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre os seus problemas com uma radicalidade sem paralelo. Por esse motivo, nos fins dos anos 60, o autor destaca que os trabalhos dos frankfurtianos exercem uma grande influência, direta em alguns casos, indireta noutros, sobre os movimentos estudantis, sobretudo na Alemanha e nos Estados Unidos.

Segundo Gonçalves (1999, p. 127), observa-se a transformação social pela qual a sociedade passa:

Com o processo de modernização passou a prevalecer nas sociedades industriais uma forma de racionalidade: a racionalidade instrumental. Essa racionalidade define-se pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução dos objetivos.

Dessa forma, através da transformação social advinda com o processo de modernização nas sociedades industriais, Habermas procura superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma, a seguir buscar-se-á analisar como a técnica se sobrepõe a ciência.

4.1.1 Transformação social – a técnica sobre a ciência

A partir dos anos 60, segundo Pinzani (2009), Habermas observa uma transformação, não só na Alemanha, mas no mundo inteiro; a técnica triunfa definitivamente sobre a ciência, na indústria aeronáutica, na indústria bélica, entre outros. Difunde-se com certa euforia a possibilidade de um controle técnico (tecnocrático).

Pinzani (2009, p. 46), enfatiza que:

Não é por acaso que Habermas, nesses anos, se ocupa particularmente da questão do estatuto das ciências empíricas, presumidamente neutras em relação aos valores, e dos problemas de uma teoria preocupada com a unidade de teoria e práxis. As preocupações de Habermas são relativas não tanto ao estatuto das ciências em si, mas antes ao cientificismo, isto é, à redução de todas as formas de saber e conhecimento ao modelo das teorias empíricas.

Ainda segundo Pinzani (2009), Habermas luta contra essa “Cientificização da Política” e tenta contrapor-lhe uma perspectiva a partir da qual a teoria e a práxis podem ser reconciliadas. A reflexão sobre esse tema levou a constatar a presença de um interesse prático atrás de cada forma de conhecimento científico.

Nesse período, Habermas afastou-se sua posição inicial baseada em Marx e se dedicou ao desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade, no mesmo sentido de Horkheimer. Pode-se dizer que o projeto filosófico de Habermas pode ser sintetizado em termos de uma crítica do positivismo e, sobretudo, da ideologia dele resultante, ou seja, o tecnicismo. Para ele, o tecnicismo é a ideologia que consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dela possa resultar.

A seguir serão abordados conceitos referentes à Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, considerando, primeiramente, razão comunicativa e ação comunicativa.

4.1.2 Teoria do Agir Comunicativo - Fundação da TAC

De acordo com Pinzani (2009), em 1981 é publicado o livro mais significativo de Habermas, a *Teoria do Agir Comunicativo* onde o autor procura elaborar a “nova”

teoria crítica da sociedade que é objeto do seu pensamento desde os anos 60. Para Casagrande (2009, p. 53), eis o que Habermas procura elaborar em sua obra:

Uma reconstrução da teoria da sociedade numa perspectiva prática. Tal tarefa corresponde a uma reconstrução do próprio projeto de modernidade. Apresenta essa tarefa a partir de três propósitos intimamente relacionados: elaborar um conceito de racionalidade que supere a perspectiva subjetivista e racionalista da modernidade; um conceito de racionalidade que integre sistema e mundo da vida, e uma tentativa de retificação, antes que um abandono, do projeto da ilustração.

Os principais conceitos desenvolvidos dentro da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, busca demonstrar a importância da mesma para a sociedade moderna. Segundo Pinzani (2009, p. 95), pode-se compreender a estrutura e motivos observando:

Em geral, essa obra-prima de Habermas pode ser considerada como a tentativa de entender a sociedade contemporânea por meio de uma construção dos momentos mais importantes que contribuíram à autocompreensão da modernidade. A teoria do agir comunicativo não representa, destarte, uma teoria da sociedade em geral, mas da sociedade moderna.

Habermas busca um retorno a posições para as quais a Teoria Crítica apontara nos anos 30, porém, observa-se que o mesmo não leva em consideração o fundo da história da Teoria Crítica. Assim afirma Pinzani (2009, p. 98), isso vale em particular para a teoria da racionalidade, que se funda em um conceito de razão comunicativa que os “antigos” frankfurtianos nunca teriam aceitado. De acordo com Habermas (1983, p. 10), eis o que se trata no novo paradigma exposto por ele:

Trata-se, em primeiro lugar, de um conceito de racionalidade comunicativa, que tenho desenvolvido com suficiente ceticismo, porém que é capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais que se fazem da razão; em segundo lugar, de um conceito de sociedade articulado em dois níveis, que associa os paradigmas de mundo da vida e sistema, e não somente de forma retórica. E finalmente, de uma teoria da modernidade que explica o tipo de patologias sociais que hoje se tornam cada vez mais visíveis, mediante a hipótese de que os âmbitos de ação comunicativamente estruturados estão submetidos aos imperativos de sistema de ação organizados formalmente que se tornam autônomos.

Destaca-se a partir das palavras de Habermas (1983, p. 20), qual a concepção da teoria da ação comunicativa para o filósofo:

[...] a teoria da ação comunicativa é uma tentativa de provar a plausibilidade da ideia de que uma pessoa que se socializou numa determinada língua e numa determinada forma de vida cultural não pode senão dedicar-se a certas práticas comunicativas, acedendo assim tacitamente a certos pressupostos pragmáticos presumidamente gerais.

Compreende-se que a pragmática universal consiste numa ciência que busca as condições gerais do discurso universal e do entendimento possível, mediante a consideração de uma racionalidade ampla, a racionalidade comunicativa. (CASAGRANDE, 2009).

Assim, nota-se que Habermas procurar criar novos conceitos, buscando uma pragmática universal de entendimento entre os indivíduos a partir da racionalidade comunicativa. Além de articular, conforme a sua teoria, a sociedade em dois níveis, o mundo da vida e sistema. Trata-se a seguir da razão comunicativa, apresentada de duas formas, sob a luz do Iluminismo e também conforme Habermas a desenvolve no âmbito da Teoria da Ação Comunicativa.

4.1.3 Razão comunicativa

Primeiramente a razão era vista como uma forma de emancipação do homem. Um tema que perpassa a obra de todos os autores é o Iluminismo ou Esclarecimento (Aufklaerung). A Dialética do Esclarecimento descreve tal pensamento. Como se pode compreender a partir das ideias apresentadas por Freitag (1995, p. 34):

[...] originalmente concebida como processo emancipatório que conduzirá à autonomia e à autodeterminação, se transforma em seu contrário: em um crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem [...], os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos a sua própria história. Mas essa convicção partilhada por todos os iluministas revela-se ilusória.

De acordo com *Fundació Càtedra Iberoamericana* (2011, p. 2), apresenta-se o porquê da importância de se esclarecer conceitos referentes à razão comunicativa: “o conceito de razão comunicativa é original e essencial para compreender Habermas, ele deriva da relação entre pessoas e pode produzir entendimento.”

Segundo Casagrande (2009, p. 55) deve se compreender a racionalidade comunicativa da seguinte forma: consiste num modelo de racionalidade que

ultrapassa a dimensão cognitiva e instrumental, incluindo o aspecto prático das relações e das interações entre os sujeitos.

Gonçalves (1999) destaca que, Habermas inspira-se em Max Weber (1864-1920), quando o mesmo introduz o conceito de “racionalização” para descrever o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas.

Ainda conforme Gonçalves (1999, p. 127), Max Weber (1864-1920) introduz o conceito de “racionalização” para:

Descrever o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas. Esse processo caracteriza-se pela ampliação crescente de esferas sociais que ficam submetidas a critérios técnicos de decisão racional, isto é, a critérios de adequação e organização de meios em relação a determinados fins.

Para Weber, Adorno e Horkheimer (1986) e, mais tarde Marcuse (1987) a ciência e a técnica, ao visarem o domínio da natureza e a sua submissão ao homem, já trazem em si o germe da dominação.

Também na visão de Hermann (1999), Habermas comparte a posição weberiana de modernidade, entendida como um processo de desencantamento, onde a racionalização das imagens do mundo resulta numa diferenciação das esferas de valor (a ciência, o direito e a moral, a arte). Essas esferas tornam-se autônomas e são regidas por critérios de valor próprios de cada uma delas.

Ainda pode-se acrescentar outro pensamento de Hermann (1999, p. 91), compreende que:

A racionalidade predominante na modernidade passa a ser a instrumental, cujo telos é a dominação do mundo. É acompanhada pela ruptura da totalidade de sentido, não mais possível, desde que as imagens míticas, cosmológicas e metafísicas mostram-se insuficientes como totalidade explicativa do real.

Deduz-se que a teoria desenvolvida por Habermas converge para um novo estado das coisas. Conforme Gonçalves (1999, p. 128), compreende-se que Habermas posiciona-se:

Radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa.

Dessa forma, compreende-se que a partir do processo de transformação da sociedade moderna, o filósofo desenvolve os seus estudos que convergirão para a Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

Gonçalves (1999, p. 128), apresenta a sua visão sobre o processo de transformação pelo qual a sociedade passa:

A transformação pela qual passaram as sociedades industriais nesse processo de modernização, ou seja, de racionalização da ação social, está diretamente associada às formas de desenvolvimento do trabalho industrial na sociedade capitalista, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerentes para outros setores do âmbito da vida social. O desenvolvimento industrial, por sua vez, está estreitamente vinculado ao progresso da ciência e da técnica.

Freitas (2009, p. 11) define que a racionalidade comunicativa na filosofia de Jürgen Habermas apresenta uma nova proposta:

A proposta de um novo modo de pensar a racionalidade surge frente ao paradigma da modernidade, aquele de uma razão subjetivista, centrada única e exclusivamente no sujeito. Esta concepção de racionalidade dá ao sujeito de razão um poder identificador, que subjuga tudo em volta de si. A razão moderna está empenhada na auto-afirmação subjetiva. Não há abertura para a comunicação com outros sujeitos e com o próprio mundo da vida. O que reina na modernidade é o purismo da razão.

Ressalta-se que Habermas, de acordo com Gonçalves (1999), considera que a causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história. Considerando que a subjetividade do indivíduo não é construída por intermédio de um ato solitário de auto-reflexão, porém, é resultante de um processo que se dá em uma complexa rede de interações.

Conforme Gonçalves (1999, p. 127), eis o que Habermas procura superar: Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Já para Carvalho (2009, p. 63) compreende-se que:

A razão comunicativa não é corrosiva em relação ao conceito de razão do sujeito objetivador, autoconsciente e plenamente expressivo. Entretanto, não ignora uma tradição crítica desse sujeito privilegiado da filosofia da consciência, originária da modernidade filosófica. Tradição Crítica que se intensificou com a virada lingüística na filosofia ocidental.

De acordo com Moraes (2010, p. 2) eis o que Habermas busca:

A estratégia de Habermas é alinhar os vários tipos de comunicação, suas pretensões de verdade e seus oponentes dentro da ação racional. Racionalidade para Habermas é a maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento.

Dessa forma, compreende-se que Habermas constrói suas concepções da ação comunicativa apresentando uma perspectiva que visa superar problemas decorrentes do processo de industrialização na sociedade moderna. Assim, desenvolve-se a sua teoria na busca de interação entre os sujeitos falantes, tema a ser desenvolvido no próximo item.

4.2 Ação Comunicativa

De acordo com Habermas (1983, p. 415), compreende-se a conceituação de ação comunicativa da seguinte forma:

Implica a possibilidade de estabelecer entendimento acerca de algo no mundo, coordenar as ações mediante a interação intersubjetiva e vivenciar processos de socialização que servem para formar e para manter identidades pessoais.

Conforme Casagrande (2009), diante da ação comunicativa operam os processos de entendimento, de coordenação da ação e de socialização. Para Schäfer (2001, p. 46), a ideia central da teoria do agir comunicativo deve ser compreendida da seguinte forma:

A ideia central do agir comunicativo é a seguinte: é possível atribuir as patologias da Modernidade, sem nenhuma exceção, a invasão da racionalidade, econômica e burocrática em esferas do mundo da vida, às quais essas formas de racionalidade não são adequadas e, por isso, levam as perdas de liberdade e de sentido. O agir comunicativo é concebido por

Habermas de modo a abrir as oportunidades para um entendimento em sentido abrangente, não restritivo.

O conceito fundamental do agir comunicativo de Jürgen Habermas deve ser diferenciado de outros conceitos de ação, ele utiliza-se de um procedimento comum no discurso filosófico. Schäfer (2001, p. 46), esclarece-nos as conceituações de Habermas: agir teleológico, agir normativo e agir comunicativo. Destaca-se o último, por estar estritamente ligado as ideias do presente estudo: “agir comunicativo, finalmente, refere-se ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. Cientificamente. É empregado no assim chamado internacionalismo simbólico”.

Moraes (2010, p. 6) diferencia o conceito de linguagem e entendimento tão relevantes para a compreensão da ação comunicativa:

O conceito de ação comunicativa desenvolve a intuição de que a linguagem é imanente ao entendimento. O entendimento é um conceito de conteúdo normativo e que vai mais além da compreensão de uma expressão gramatical. Para Habermas, a linguagem não é um obstáculo para o entendimento, mas sim a via que conduz a este.

Ressalta-se, também que no agir comunicativo trata-se de uma referência somente indireta ao mundo, porém, de entendimento direto. Schäfer (2001), afirma que aqueles que agem comunicativamente “referem-se não mais diretamente a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo, porém relativizam suas enunciações diante da possibilidade de que a validade delas seja contestada por outros atores”.

Destaca-se que, conforme Gonçalves (2011), os sujeitos estabelecem as comunicações entre si, medidas por atos da fala, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais. Compreende-se que as pessoas interagem, trocam ideias e dessa forma o conhecimento é compartilhado. Assim, apresenta-se a ideia de Habermas sobre a sua teoria:

A ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento (HABERMAS *apud* PINTO, 1996, p. 75).

Gonçalves (1999) acredita que Habermas busca com a sua proposta um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interajam e, através da utilização da linguagem, organizem-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna.

Ressalta-se segundo Pinzani (2009), que Habermas pretende desenvolver uma teoria da sociedade servindo-se da conceituação de racionalidade comunicativa que traga à tona o conteúdo normativo de qualquer comunicação orientada para a compreensão.

4.3 Sistema e mundo da vida

Objetivando o entendimento entre os indivíduos, que decorre a partir da ação comunicativa, torna-se necessário a definição do contexto em que estes procedimentos ocorrem, visto que o que o falante quer dizer depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural, este pode ser chamado de mundo da vida.

Casagrande (2009, p. 71) afirma sobre o mundo da vida:

O conceito do mundo da vida é introduzido por Habermas como um complemento necessário ao conceito de ação comunicativa, sendo indispensável para estabelecer a ligação com o conceito de sociedade. Na teoria da ação comunicativa há um entrelaçamento, mediante um processo circular, entre a práxis comunicativa e o mundo da vida. Esse entrelaçamento é concebido como um horizonte formador de contexto no qual se dá toda a ação social.

De acordo com Carvalho (2009) divide-se a sociedade em Sistema e Mundo da Vida, seguindo a dualidade de racionalização. Ainda conforme Carvalho (2009, p. 59) pode-se compreender a teoria Habermasiana a partir das seguintes conceituações:

Sistema é o espaço da sociedade que proporcionou a racionalização societal. Estado moderno e direito positivo determina um tipo de ação racional instrumental com respeito a fins (Zweckrationalität), é reino da técnica, da burocracia, dos meios do dinheiro e do poder regendo a relações humanas.

Conforme Pinto (1996, p. 75), pode-se compreender o mundo da vida da seguinte forma: o conceito do mundo da vida (*Lebenswelt*) é entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento.

O próprio Habermas (*Apud* Pinto, 1996, p. 43) afirma que:

No sentido do cotidiano o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos. Ele é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos, ou não.

Segundo Freitag (1995, p. 62) duas esferas coexistem na sociedade: o sistema e o mundo da vida. O sistema se refere à 'reprodução material', regida pela lógica instrumental (adequação de meios e fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia). O mundo da vida é a esfera de 'reprodução simbólica', da linguagem, das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

Já de acordo com Luhmann (1985, p. 33), o conceito oposto a "mundo da vida" é "sistema". Todo contato social é entendido como sistema, inclusive a sociedade enquanto conjunto da consideração de todos os contatos possíveis.

Segundo Schäfer (2009), Habermas afirma que só quem diferencia sistema de mundo da vida pode compreender as patologias da Modernidade.

Torna-se oportuno acrescentar as ideias de Habermas (1983, p. 166), onde o mesmo nos fala sobre o mundo da vida e o agir comunicativo:

O pano-de-fundo do mundo da vida: - O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ato é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio das ações imputáveis, ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Compreende-se que o mundo da vida serve como complemento da ação comunicativa, uma vez que sustenta toda a teoria da sociedade. Segundo Casagrande (2009), isso ocorre porque a ação comunicativa é o meio pela qual se

dá a reprodução simbólica, uma vez que as pretensões de validade suscitadas na fala são tidas como atos sociais.

4.3.1 A divisão do mundo da vida

Tratando-se da divisão do mundo da vida pode-se dizer que o mesmo pode ser dividido em três partes: cultura, sociedade e pessoa. De acordo com Habermas (1993, p. 36), os componentes estruturais podem ser definidos da seguinte forma:

- Cultura, entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores se suprem de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo do mundo;
- Sociedade, entendida como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social;
- Pessoa, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade.

Casagrande (2009, p. 103) define assim as divisões do mundo da vida:

Por cultura entende-se o estoque de saber produzido e organizado por uma comunidade. Esse acúmulo comporta os conteúdos semânticos da tradição, que servem de modelos interpretativos aos processos comunicativos. A sociedade é composta por agrupamentos ordenados e legítimos de indivíduos, que coordenam suas ações mediante normas e processos comunicativos. A personalidade consiste num conjunto de competências e de habilidades que possibilitam a um sujeito interagir comunicativamente e, ao mesmo tempo, constituir e organizar a própria identidade.

Habermas (1993, p. 196) conceitua cultura, sociedade e personalidade da seguinte forma:

Chamo cultura ao acervo do saber, no qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade às ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que tornam o sujeito capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade.

Cabe acrescentar, conforme Pinto (1996), que na teoria Habermasiana há uma relação mútua entre a ação comunicativa e o mundo da vida, pois cabe a primeira a reprodução das estruturas simbólicas da segunda (cultura, sociedade,

pessoa). Dessa forma, compreende-se que, sob o aspecto do entendimento mútuo, a ação comunicativa serve para a transmissão e renovação do saber cultural, sob o aspecto de coordenar a ação, ele propicia a integração social e tratando-se da socialização ela serve à formação da personalidade individual.

Casagrande (2009, p. 72), ressalta as características do mundo da vida:

O mundo da vida, enquanto pano de fundo de toda a ação social, além das convicções culturais, compreende também normas e experiências subjetivas, práticas sociais e habilidades individuais. Engloba, igualmente, o contexto lingüístico prático, ou seja, aquele contexto a partir do qual ocorrem os processos de comunicação que visam ao entendimento e ao consenso.

Para Carvalho (2009), o mundo da vida é o espaço da interação mediada linguisticamente para o entendimento intersubjetivo orientado por pretensões de validade referentes às esferas axiológicas. Pode-se acrescentar ainda que a sustentação da ação comunicativa ocorre da seguinte forma:

É feita pela teoria dos atos da fala (Sprechakte), que garante, pela estrutura dos pronomes pessoais o descentramento da subjetividade sobrecarregada na filosofia da consciência, o retorno ao sujeito pela via dialógica e a estrutura paralela do naturalismo que une os processos de aprendizagem empíricos ao mundo da linguagem.

De acordo com Moraes (2010, p. 7), pode-se compreender como e onde agem os sujeitos: ao atuar comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida que é a fonte de onde se obtêm as definições da situação que os implicados pressupõem a problemáticas.

Schäfer (2001) afirma que segundo Habermas, o verdadeiro problema da Modernidade não é nem a complexidade crescente do sistema, nem a racionalização das visões de mundo. Nem essa nem aquela precisa ter por si efeitos colaterais patológicos. Compreende-se que a racionalização unilateral ou reificação da práxis comunicativa cotidiana leva a invasão de formas de racionalidade econômica e administrativa em esferas de ação opostas à mudança para os meios, dinheiro e poder, porque eles são especializados em tradição cultural, integração social e educação e permanecem direcionados ao entendimento como mecanismo de condenação das ações. Sendo assim, a partir das ideias abordadas a respeito da

teoria Habermasiana, nota-se que esses fatores nos levam a colonização do mundo da vida.

A seguir destacam-se conceitos relacionados às esferas públicas, tão necessários para se compreender a teoria da ação comunicativa.

4.4 Esferas públicas

De acordo com Siebeneichier (1989) houve reformulações na conceituação de esfera pública:

O conceito de esfera pública na primeira etapa da reflexão teórica Habermasiana, o texto *Mudança estrutural da esfera pública*, publicado em 1962, marca não somente o início da multifacetada e complexa obra Habermasiana, mas também aponta para um dos conceitos centrais e estruturantes dessa obra. Entretanto Habermas redigiu, em 1964, portanto dois anos mais tarde, um pequeno texto concentrado na forma de um artigo para um léxico e intitulado “esfera pública”, o qual condensa, reorganiza e, inclusive, remodela as suas ideias expostas na *Mudança estrutural* de 1962.

Para Schäfer (2001, p. 71) a conceituação de esfera pública pode ser compreendida como:

Esfera pública é um conceito que descreve o espaço comunicativo entre a esfera privada burguesa e o Estado. Ela é caracterizada pelo acesso livre, geral e desimpedido ao público, pela publicidade e, com isso, pela possibilidade de crítica ao Estado autoritário e pela decisão própria autônoma do cidadão. Enquanto esfera pública burguesa, ela é produto do Iluminismo e do antigo capitalismo de pequena escala e de concorrência. A decadência se iniciou sob as condições da sujeição à lógica do poder econômico e da substituição política da publicidade por estratégias de propaganda sociopsicologicamente calculadas.

Dessa forma pode-se compreender a história da esfera pública exposta por Habermas (1993, p. 35) da seguinte forma:

Como um processo de decadência do liberalismo clássico com a sua ideia de raciocínio livre orientado na verdade. Hoje vivemos em democracias de massa sob as condições de propaganda política ao invés do discurso racional entre iguais. A esfera pública das associações de comensais, dos cafés e dos salões transformou-se numa democracia organizada.

Conforme a teoria de Habermas, as esferas públicas e seus problemas estruturais no âmbito discursivo da comunicação pública podem-se compreender da seguinte forma:

De um espaço de discussão e de exercício da crítica, a esfera pública torna-se uma esfera dominada pelos meios de comunicação de massa, infiltrada pelo poder. Esse diagnóstico negativo de uma esfera pública despolitizada apresenta o problema da efetiva realização do princípio da esfera pública e as condições institucionais para o seu exercício, e deixa em aberto a questão para preservar o princípio normativo da esfera pública, mas diferente das formas burguesas (FREITAG, 1995, p. 16).

O princípio para se compreender a questão das esferas públicas encontra-se na obra *Strukturwandel der Öffentlichkeit (Mudança Estrutural)*. Nessa obra Habermas busca apresentar um modelo de esfera pública que deriva dos desenvolvimentos históricos da emergência de uma esfera pública burguesa, esclarecida e politizada, principalmente nos séculos XVIII e XIX europeus (com ênfase na Inglaterra, na França e na Alemanha), e sua transformação, seu progressivo declínio e o desaparecimento das condições que alimentavam a esfera pública, no século XX (LUBENOW, 2007).

Schäfer (2001, p. 101) afirma a importância da esfera pública, e o porquê de suas atividades:

A esfera pública que deve servir de caixa de ressonância para todas as atividades a serviço do esclarecimento não é, em seu ponto de vista, nenhuma instituição sistêmica cristalizada, mas uma conexão comunicacional do mundo da vida em torno de conteúdos e de posicionamentos, em última análise, portanto, de opiniões. Sua abertura consiste precisamente em seu emprego da linguagem natural e na inteligibilidade geral de seus debates.

Habermas (1983, p. 57), define a esfera da sociedade da seguinte forma:

A esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre os sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.

Segundo Freitag (1995), no século XVII, surge a esfera pública burguesa: praças, cafés, livrarias, mercados. Na esfera pública luta-se por influência, pois ela se forma, faz mediação entre o sistema político e o mundo da vida e emerge o fenômeno da opinião pública.

Assim sendo, compreende-se que a alteração de papéis da esfera pública ocorre devido à influência dos meios de comunicação de massa, pois estabelecem uma opinião pública imperativa frente à sociedade. Consolidação do estado liberal, onde o privado acaba por sobrepujar o público, a opinião pública é condicionada à informação do *mass media* (indústria cultural).

5 A PERTINÊNCIA DO PENSAR HABERMASIANO NA EDUCAÇÃO

Relacionando as ideias de Habermas com a atualidade, pode-se dizer que elas emergem do contexto específico da Filosofia contemporânea, defrontando-se basicamente com duas questões: o relativismo e a pluralidade das visões de mundo.

Segundo Hermann (1999, p. 21), esses conceitos podem ser compreendidos da seguinte forma:

A pluralidade é um conceito que se refere a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da realidade sócio-cultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo, menos, uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a Filosofia social como a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia da unidade.

Compreende-se que há uma pluralidade de visões do mundo, assim sendo, a racionalidade da modernidade rompe com as normas existentes nas sociedades anteriores, ou seja, nas sociedades tradicionais.

Assim sendo, neste capítulo, além de relacionar a teoria Habermasiana com o mundo moderno, busca-se compreender o embasamento que a mesma oferece à área educacional.

5.1 Perspectivas da teoria da ação comunicativa para a educação

Considerando que os processos de aprendizagem são predominantemente comunicativos, portanto sociais e públicos, cabe abordar a teoria da ação comunicativa, relacionando-a com a educação.

Casagrande (2009, p.45) afirma que os processos de aprendizagem estão inseridos nas instituições sociais, tais como a família, a sociedade civil, o Estado, a escola, o trabalho, as empresas. Nesses espaços os homens têm a possibilidade de aprender uns com os outros e reconstruir os próprios saberes na defrontação comunicativa com os seus pares.

A partir da perspectiva da ação comunicativa, procura-se abordar e estabelecer debates que instaurem reflexões sobre a educação. Apesar de Jürgen Habermas não possuir uma obra específica sobre a educação, pode-se notar em

vários trabalhos do autor, uma preocupação com a questão que envolve o campo educacional, assim, trata-se, nesse capítulo, de vários conceitos, bem como suas implicações para a educação e para a sociedade como um todo.

Deve-se dizer que devem ser questionados procedimentos na prática educativa que não sirvam para o diálogo e interação dos indivíduos na busca da compreensão e o entendimento entre ambos. Casagrande (2009, p. 21), nos leva a refletir e questionar sobre a educação, assim:

Devemos questionar a efetividade e a qualidade das aprendizagens que são desenvolvidas, especialmente as escolares. Ou seja, torna-se premente que seja dispensada uma atenção especial aos conteúdos, processos metodológicos e ideários que perfazem a práxis pedagógica escolar. Além dos conteúdos cognitivos e instrumentais, há de se ter o cuidado de priorizar a aprendizagens significativas em termos de domínio dos códigos culturais básicos, de competência comunicativa e da capacidade de interagir e viver socialmente.

Já para Hermann (1999, p. 78), na área da educação a teoria Habermasiana se refere à transformação dos fundamentos teóricos da ação, mediante a passagem da teoria da consciência para a comunicação. Assim sendo, conceitos originários da metafísica da subjetividade como ação, autonomia, liberdade, entre outros, mudam radicalmente o seu significado, sinalizando a possibilidade de enfrentar os paradoxos da teoria da educação clássica.

Conforme Casagrande (2009, p. 154), apresenta-se o que deve ser resgatado na área educacional, relacionando com a teoria Habermasiana:

Ao resgatarmos o potencial reflexivo e emancipatório da ação comunicativa para a práxis pedagógica estaremos assegurando processos amplos de formação e reconstrução da identidade do eu, de assimilação e de renovação dos saberes culturais e de interação e de coordenação das ações sociais.

Em relação à constituição do eu, destaca-se que implica vários fatores como se pode destacar: o desenvolvimento da capacidade de autorrealização e autodeterminação possui um caráter preponderantemente social e, ao mesmo tempo, constitui-se linguisticamente, dando a possibilidade para que o sujeito assuma a sua própria vida de modo responsável e autônomo, sendo capaz de dar razões, por meio da argumentação e do discurso (CASAGRANDE, 2009. p. 39).

Segundo Habermas (1983, p. 140), aborda-se aspectos tratando-se sobre a identidade do eu:

Os dois aspectos da identidade do eu, autodeterminação e auto-realização, são ilustrados por Mead com o recurso a propriedade com respeito "a si mesmo (*self-respect*) e o sentido de superioridade (*sense of superiority*)", ou de valorização de si mesmo. O respeito por si mesmo e a valorização de si são os recursos necessários para o autorreconhecimento e para a confirmação do valor subjetivo de si.

Compreende-se que a valorização do indivíduo ocorre com a desvinculação social da identidade, assim o mesmo não cai no universalismo, isto é, para que o indivíduo aja autonomamente e fundamentando as suas razões. Dessa forma se desenvolverá uma identidade do eu, caracterizada a partir da autodeterminação e auto-realização.

Diante das conceituações apresentadas, nota-se a importância de se transformar a educação tendo como base a ação comunicativa, visando o desenvolvimento do indivíduo no que se refere à sua relação com o outro, o reforço na construção da sua identidade para que não caia no universalismo, bem como para se relacionar posicionando-se criticamente diante do mundo e das concepções que o cerca.

Abordando as reflexões de Hermann (1999, p. 62) nota-se a importância da teoria Habermasiana no que tange à educação:

A teoria de Habermas oferece um novo impulso à educação, porque apresenta um quadro conceitual, para compreender a crise social e o déficit de racionalidade, para qual a filosofia da consciência não teria mais repostas satisfatórias.

Tratando-se de sociedade e interação entre os indivíduos, Habermas (apud Hermann, 1999, p. 63) afirma que toda:

Ação social é uma interação, e pode ser definida como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser engatadas nas ações dos outros.

Maia e Bandeira (1994, p. 5) apresentam o papel do professor e do aluno relacionando-os com a teoria Habermasiana:

A partir da leitura de Habermas evidencia-se o desafio, que deveria ser uma constante nas ações cotidianas dos professores e alunos, a reflexão sobre suas práticas, transformando-as e percebendo o poder da comunicação, compreendendo seu papel na educação, do seu próprio conhecimento e o do outro.

Para Sarmiento e Zarpellon (1996, p. 25) destacam o papel do professor:

Entendemos que o papel do professor, neste contexto escolar, é de extrema relevância, já que é o elemento mediador das interações entre as crianças com os objetivos de conhecimento, o parceiro privilegiado. O professor deve intervir e planejar estratégias que permitam avanços. Deve ser considerado o ponto de partida. Para que isto possa acontecer, deve-se estabelecer uma relação de diálogo com as crianças, onde elas possam expressar o que sabem.

Ainda conforme os autores já citados, Maia e Bandeira (1994), a teoria da racionalidade objetiva discutir a ação dos sujeitos inseridos no mundo da vida com vistas a um mundo ideal de fala, atentando para a necessidade de realizar uma abordagem diferenciada da relação teoria e prática. A comunicação ideal abordada por Habermas acredita que por vias da linguagem se estabelece outra relação entre o pensar e o agir humanos.

Sendo assim, compreende-se que na área educacional a Teoria Habermasiana abre subsídios para o entendimento entre o professor e o aluno, além disso, acrescenta-se que os atos da fala é o meio ideal para que se chegue ao consenso das problemáticas sociais, políticas e educacionais.

5.2 A prática pedagógica atual

Na atualidade evidenciam-se vários problemas na área educacional como a falta de clareza de princípios e valores; a falta de leitura e de escrita de professores e alunos, os currículos ultrapassados; a falta de recursos tecnológicos, entre outros destaca-se ainda, a fim de relacionar com a teoria Habermasiana, a falta de diálogo entre o professor e o aluno, ou melhor, a falta de interação entre os mesmos a fim de se manter um caminho aberto para a transformação através da ação comunicativa.

De acordo com Habermas (1983, p. 66), o processo de transformação na educação se efetivará por meio da comunicação, pois o entendimento de que apenas por esta via que a educação terá mudanças efetivas e significativas. Dessa

forma, a participação de alunos e professores é principal condição para essas transformações, pois só quando os sujeitos desenvolvem as competências e inovações necessárias, podem participar do processo comunicacional.

Para os autores Maia e Bandeira (1994, p. 11), a linguagem e a comunicação possuem o potencial emancipador e libertador:

Para isso a educação necessita restabelecer seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida. Na educação está presente a racionalidade sistêmica que provoca uma colonização do mundo da vida no contexto escolar, impedindo a ação comunicativa e trazendo à tona um agir estratégico, tornando claro que a participação de professores e alunos nos discursos, fortalece ações antidemocráticas no processo educacional.

O próprio Habermas (1983, p. 54) afirma que o desafio principal da educação consiste na contrariedade ao processo de imposição ideológica da indústria cultural, a partir da valorização do mundo da vida de cada indivíduo. Assim, espera-se que cada educador tome conhecimento de seu potencial enquanto agente transformador das práticas pedagógicas, atuando ativamente numa construção do conhecimento que vise tanto para o presente quanto para o futuro uma sociedade justa e democrática, onde a aprendizagem busque e encontre o desenvolvimento na sua integralidade.

Conforme Adorno (1996, p. 61):

Por educação, não se entende a simples modelagem de pessoas, nem a mera transmissão de informações ou conhecimentos, mas “a produção de uma consciência verdadeira”. Trata-se de uma educação que preze pela autocrítica e que eduque para a emancipação e para a dimensão política, uma vez que, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Acrescenta-se que Adorno utiliza-se dos conceitos Kantianos em alguns momentos para refletir e construir suas ideias. Segundo Kant, o homem é culpado por seu estado de menoridade quando delega a outrem a decisão e coragem de servir-se do entendimento.

Sendo assim, a emancipação pode ser conceituada como a saída do homem de sua menoridade e a consequente utilização de sua razão de modo político e autônomo.

Tratando-se do ambiente escolar temos dois sujeitos, o professor e o aluno, cada qual desempenhando o seu papel e mantendo-se unidos a partir do processo comunicativo, partilhando ideias e saberes. O professor, por sua vez, exerce sua função a partir de uma apropriação subjetiva, ou seja, ele traz consigo saberes que são resultado de um longo processo estabelecido com seus vínculos como na família, na escola, entre outros. É por meio da fala, da interrelação realizada através da linguagem que o mesmo se apresenta.

Para Foletto (2008, p. 16), a comunicação neste sentido se transforma em um horizonte linguístico que somente se ressignificará no encontro com o horizonte de outro alguém a caminho da fusão. A linguagem sob o ponto de vista Habermasiano, é concebida como o elo de interação entre os indivíduos como forma de garantir um processo democrático nas decisões coletivas, onde através de argumentos e contra-argumentos, livres de coerções, os sujeitos buscam conseguir acordos.

Segundo Gardner (1995, p. 23), observa-se como o mesmo compreende a linguagem:

A linguagem humana deve ser pensada como um processo vital e específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta “mundo”. O entendimento que se dá na linguagem coloca aquilo sobre o que se discorre diante dos olhos dos que participam da conversa, como ocorre com um objeto de disputa que se coloca no meio exato entre os adversários. O mundo é o solo comum, não palmilhado por ninguém reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si. Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade de linguagem, e digo mais, elas formam linguagem.

Hermann (1999, p. 65), ressalta sobre a relação existente entre o professor e o aluno:

[...] a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização, como “práxis emancipatória”, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um “outro”, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido.

Compreende-se que a linguagem é ponto de sustentação da teoria Habermasiana, pois é através dela que os indivíduos interagem buscando a emancipação e a liberdade. Também, pode-se dizer que a linguagem deve ser

pensada como o meio de transformação ou de modificação na ação das pessoas envolvidas nesse processo.

5.3 A escola como comunidade comunicativa

Compreende-se que a partir da interação do professor e do aluno através da teoria da ação comunicativa, haverá possibilidade de transformação na sociedade na qual vivemos, os alunos poderão participar ativamente no seu processo de ensino na medida em que construir um olhar crítico sobre aquilo que lhe é “ensinado”, ou seja, deve-se considerar que nesse processo, a linguagem estabelecida entre os grupos sociais envolvidos sirva para a libertação e formação integral do indivíduo com vistas ao desenvolvimento da criticidade.

Observa-se nas palavras de Sarmiento e Zarpellon (1996, p. 25), o papel que a escola exerce na formação dos educandos:

A escola exerce um papel diferente e insubstituível na apropriação, pela criança, da experiência culturalmente acumulada. Ela representa o elemento imprescindível para a realização plena o desenvolvimento da mesma, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. Na escola, as atividades educacionais são diferentes das que ocorrem no cotidiano, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar o conhecimento acessível. As crianças são desafiadas a entender e tomar consciência dos seus próprios processos mentais.

Destaca-se também que o educador ao exercer a função de ensinar também aprende, constrói e reconstrói o mundo da vida e, do mesmo modo, os educandos, na interação e na convivência com os outros e com o educador, constroem saberes, hipóteses acerca da realidade, modos de socialização e estilo de personalidade.

Tratando-se da práxis pedagógica que ocorre no ambiente escolar pressupõe, nesse sentido, que os atores que dela fazem parte, educandos e educadores, sejam capazes de estabelecer situações de entendimento mútuo e de coordenação das suas ações de modo que o processo de ensino e de aprendizagem seja possível (CASAGRANDE, 2009, p. 29).

A escola, além de ser um espaço público, pode ser considerada comunidade comunicativa, onde as pessoas desenvolvem os saberes de forma participativa, aprofundando a solidariedade e a autonomia individual na convivência democrática com os demais. Casagrande (2009, p. 164), afirma que:

A partir dos pressupostos da ação comunicativa podemos entender a escola como uma comunidade comunicativa numa ampla acepção: como uma comunidade de aprendizagem formada por discentes e docentes em sala de aula e, ao mesmo tempo, como um coletivo gestor composto de docentes, profissionais da educação e familiares. Ambas são referenciadas e se mantêm em mútua dependência.

Compreende-se que a escola não deve ser vista apenas como um local de aquisição de habilidades e de informações técnicas que visem à inserção do indivíduo no sistema financeiro e do poder. Segundo Gonçalves (1999, p. 131), a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que vise à formação de indivíduos críticos e participativos.

Sendo assim, a comunidade escolar deve estar envolvida no processo educacional, propiciando, através do diálogo e da interação, um novo contexto no qual os educadores e educandos construam uma nova perspectiva para a educação, visando uma mudança de paradigmas pré-estabelecidos historicamente. Objetivando compreender o momento atual da educação, analisa-se como a escola apresenta-se no contexto atual.

5.3.1 A escola na atualidade

Na atualidade, vê-se que a escola se apresenta como um espaço desvinculado do mundo da vida, isso acarreta o não comprometimento da mesma com seu papel ideológico. Casagrande (2009, p. 154), acredita que a escola deve estar vinculada ao mundo da vida, pois:

Ao exercer a função de ensinar o educador também aprende, constrói e reconstrói seu mundo da vida. Do mesmo modo, os educandos, na interação e na convivência com os outros e com o educador, constroem saberes, hipóteses acerca da realidade, modos de socialização e estilos de personalidade. Do mútuo recurso entre os agentes da sala de aula emerge uma comunidade comunicativa de diálogo, de interpretação e de configuração de sentidos acerca dos mundos objetivo, subjetivo e social.

Quanto ao âmbito epistemológico, as disciplinas e os conteúdos desenvolvidos são estanques, não há uma visualização de sua constituição histórico social, assim como não há vínculo com as instâncias normativas e políticas.

Habermas (apud MÜHL, 2003, p. 273) afirma sobre o modelo científico adotado pelas escolas:

A eficácia desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um método científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo.

Percebe-se que há uma perda de referência ideológica tratando-se do conhecimento, ele se transforma em mercadoria ou recurso de competitividade, não mais uma interação entre o professor e o aluno, assim, não há uma transformação efetiva no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Na concepção de Marques (apud CASAGRANDE, 1996, p. 51), a educação deve ser entendida como:

O “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações”. Como um se inacabado o ser humano se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processo de aprendizagem.

Dessa forma, acredita-se que o processo de aprendizagem nas escolas deve entrar na pauta das discussões e a teoria da ação comunicativa apresenta-se hoje como um caminho a ser seguido para que se implante uma educação com vistas à formação integral do cidadão. Os problemas da educação podem ser compreendidos, portanto, como dificuldades para organizar discursos e práticas educacionais a partir dos pressupostos de uma racionalidade comunicativa, bem como da incapacidade de perceber a escola como uma “produção genuína da racionalidade comunicativa” (PRESTES, 1996, p. 106).

Podem-se destacar ainda as palavras de Casagrande (2009, p. 154) quando o mesmo enfatiza:

Ao resgatar o potencial reflexivo e emancipatório da ação comunicativa para a práxis pedagógica estaremos assegurando processos amplos de formação e de reconstrução da identidade do eu, de assimilação e de renovação dos saberes culturais e de interação e de coordenação das ações sociais.

Sendo assim, ao pensar no processo emancipatório previsto a partir da ação comunicativa, compreende-se que através da escola haverá uma mudança efetiva e contínua na educação, visto que ocorrerá a atualização e a reconstrução dos

elementos estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade), assim sendo a práxis pedagógica atual deve ser repensada para que se efetive o processo de ação comunicativa no ambiente escolar, pressupõe-se que os atores sociais da instituição sejam capazes de estabelecer situações de entendimento mútuo e de coordenação das suas ações de modo que o processo de ensino e aprendizado se torne possível.

Por acreditar ser de suma importância, acrescentam-se as palavras de Casagrande quando o mesmo se refere à ação educativa como um meio eficaz de se resolver os conflitos a partir do consenso, pois, em algumas situações no ambiente escolar, os alunos agem com violência para resolver os conflitos existentes nas instituições escolares.

Na escola as crianças podem aprender que os conflitos cotidianos podem ser solucionados mediante mecanismos de coordenação da ação, como o acordo e o consenso, ao invés do recurso à força e às ameaças. O testemunho da vida dos educadores e o método com o qual conduzem a práxis pedagógica serão elementos fundamentais para que esses mecanismos aglutinadores sejam assimilados e praticados. (CASAGRANDE, 2009, p. 174).

Portanto, tornam-se necessárias práticas educativas, em que a ação comunicativa, sirva para que os alunos aprendam a resolver conflitos baseando-se na argumentação e no diálogo, em detrimento a violência, coação ou manipulação, pois se sabe que a escola faz parte do processo de socialização do indivíduo e desenvolvimento da identidade.

Além disso, deve-se perceber a escola como uma comunidade de comunicação, onde professores, alunos, equipe diretiva e familiares, estabeleçam entendimentos e consensos acerca do mundo no qual vivem, coordenando as ações de modo conjunto, salvaguardando as suas próprias identidades construídas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a teoria da comunicação, buscando um enfoque voltado para aplicação da mesma no âmbito educacional, bem como perceber como a teoria implica a busca pelo desenvolvimento, emancipação do indivíduo.

Para se chegar aos objetivos pretendidos, fez-se uma retrospectiva sobre a vida de Jürgen Habermas, conhecendo alguns fatos da sua biografia, assim como as influências filosóficas que o ajudaram nas suas reflexões e conceituações em torno da teoria da ação comunicativa, da razão comunicativa, entre outros aspectos.

Conceitua-se o período Iluminista, apresentando as raízes do desenvolvimento da teoria acerca da razão no Modernismo, bem como as promessas de uma vida plena para o homem. Em um segundo momento, abordou-se sobre a Escola de Frankfurt e suas respectivas fases, sendo a primeira a fase de fundação da escola; a segunda, onde a escola transferiu-se para Genebra na qual foram lançadas diversas pesquisas sociais, posteriormente com a transferência do instituto para Nova York, as pesquisas sociais continuam, além disso, foram distribuídas 50 bolsas de estudos para quem as fizesse.

Na terceira fase ocorreu a reconstrução do instituto de pesquisa em Frankfurt. Novamente, surgiram novos filósofos, entre eles Habermas, que buscou organizar seus estudos filosóficos e salvar a escola do pessimismo que se instaurara. Já na quarta fase, destacam-se duas vertentes, uma primeira representada por Tiedemann e A. Schimdt, e uma segunda representada por Wellmer, Habermas, entre outros. Nesse período, Jürgen, através de seus estudos e pesquisas começa a construir um novo paradigma, a Teoria da Ação Comunicativa.

Observou-se que os frankfurtianos “decepcionaram-se” com a razão iluminista pois ela se mostrou, uma espécie de aprisionamento do homem, não cumprindo a emancipação do mesmo como foi previsto. Compreendeu-se que esse foi um dos primeiros impulsos para que Habermas pensasse um caminho visando a interação entre os indivíduos em busca da construção de uma identidade individual contrariando a universalização.

Em um terceiro momento, com vistas a compreender o conceito de racionalidade, aborda-se as suas origens, retoma-se conceitos originários no período Iluminista, no qual ela aparece como sinônimo de emancipação do homem.

No decorrer da análise, notou-se que a partir da transformação social, no desenvolvimento da sociedade a técnica sobrepujou a ciência. Percebeu-se que o ideal iluminista se perdeu, Adorno e Horkheimer sentem a falta de um caminho seguro para a construção de um novo ideal. Habermas, após anos de estudos baseados nas pesquisas, publicações da Escola de Frankfurt e pensadores, como Marx, Freud, Mead, entre outros, apresenta um novo paradigma, o da razão comunicativa, visando a emancipação do indivíduo com a interação dos mesmos

Por último, após ter-se levantado subsídios para a reflexão, procurou-se relacionar a teoria desenvolvida por Habermas, com a área educacional na busca da emancipação do indivíduo. Notou-se que são vários conceitos que envolvem a teoria da ação comunicativa e todos nos levaram a compreender que ela é um pressuposto para a resolução de alguns problemas relacionados com a educação, entre eles a desvinculação da escola do mundo da vida, pois quando isso ocorre-a desvinculação, a escola não cumpre seus reais objetivos, os conteúdos ficam estanques, não contribuindo para a “libertação” e formação integral do indivíduo.

Para assegurar a emancipação dos alunos e propiciar aos professores um trabalho gratificante, a teoria da ação comunicativa mostra-se crucial para que se alcancem os objetivos. As ideias desenvolvidas a partir da teoria Habermasiana servem para refletir o modelo ideal de escola que queremos construir. Pode-se dizer que a formação de sujeitos críticos é um caminho para que se resolvam problemas na base da argumentação, deixando em segundo plano a violência, a coação e anulação do próximo.

Portanto, compreendeu-se que a escola, como uma comunidade comunicativa deve ser um espaço de construção participativa e democrática. Assim sendo o conhecimento não pode destituir-se do caráter ideológico, mas, educadores e educandos devem interagir na busca da construção de um local onde o bem comum seja em benefício de todos e a linguagem seja utilizada como um caminho de mediação entre o presente conflituoso e o futuro de entendimento e de emancipação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ANARCA, Alexandre. **Jürgen Habermas** – vida, época, filosofia e obras. Disponível em <<http://liberdadeamoral.forumeiros.com/t3755-jurgen-habermas-vida-epoca-filosofia-e-obras>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CARVALHO, Gustavo Lourenço de. Jürgen Habermas e a modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Goiás, v. 1, agosto, 2009.

DORIA, Francisco Antônio. **Marcuse, vida e obra**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

FOLETTTO, Denize da Silveira; et al. **Contribuições da teoria da ação comunicativa de habermas no uso das novas tecnologias da comunicação na educação**. 2008. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/apresentacao/formacao_interdisciplinaridade/denize.pdf>. Acesso em 03 maio 2011.

FREITAG, Bárbara. **Habermas e a teoria da modernidade**. Cadernos CRH, Salvador, n. 22, jan/jun, 1995.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREITAS, Alex Martins. **Racionalidade comunicativa na filosofia de Jürgen Habermas**. 2009. Disponível em: <<http://pensamentoextemporaneo.wordpress.com/2009/06/27/racionalidade-comunicativa-na-filosofia-de-jurgen-habermas/>>. Acesso em mar. 2011.

FUNDACIÓ CÀTEDRA IBEROAMERICANA. **As influências**. Disponível em: <http://www.uib.es/catedra_iberamericana/publicaciones/habermas/2.html>. Acesso em 8 jan. 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas - a teoria na prática**, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 125-140, Abril/1999.

HABERMAS, Jürgen; REPA, Luiz Sérgio; NASCIMENTO, Rodnei. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HENNIGFELD, Jochem; JANSOHN, Heinz. **Filósofos da atualidade**: uma introdução. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**. Intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LUBENOW, Jorge A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** (USP), nº. 10, p. 103-123, 2007.

MAIA, Benjamim Perez; BANDEIRA, Jucimara de Barros. Ação comunicativa na escola. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**. Curitiba, n. 4. vol. 1, 1994.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Habermas e a ação comunicativa na escola**. Disponível em< <http://www.nilsonmachado.net/lca3.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2010.

MOREIRA, Luiz. **Fundamentação do direito em Jürgen Habermas**. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1999.

MÜHL, Eldon H. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo fundo: UPF Editora, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. São Paulo: Artmed, 2009.

REVISTA DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. **Artigos**. Centro Universitário La Salle, v. 1, n. 1, outubro, Canoas, Centro Editorial La Salle, 1996.

RUSCONI, Gian Enrico. **Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin e Habermas** - Teóricos de Frankfurt. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/frankfurt.htm>>. Acesso em maio 2011.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; ZARPELLON, Rosana de Mello. A ação mediadora na educação infantil: um recorte nas interações com crianças entre 2 e 3 anos. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, Centro Editorial La Salle, 1996.

SCHÄFER, Walter Reese. **Compreender Habermas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIEBENEICHIER, Flávio Beno. Pressupostos do esclarecimento Habermasiano. In: **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico e significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.