

A DESCOLONIZAÇÃO DO AGIR COMUNICATIVO:

Análises Filosóficas e Pedagógicas no Pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire

José Idinaldo Beltrão Sá¹

Renata Almeida Gomes²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contribuir para o debate teórico sobre os conceitos de *agir comunicativo*, de *dialogicidade* e de *descolonização*. A partir da pesquisa bibliográfica, investiga-se a atuação filosófica e sociológica do alemão Jürgen Habermas sobre o termo agir comunicativo em contraposição ao termo razão instrumental. Bem como a posição do brasileiro Paulo Freire, tanto filosófica quanto pedagogicamente, partindo de uma pedagogia libertadora, alicerçando-se sobre o conceito de dialogicidade. Chegando-se, baseados nestas análises, a um consenso entre ambos os autores sobre a necessidade de um processo de descolonização ou de recuperação do agir comunicativo, “colonizado” pelo agir instrumental. **Palavras-chave:** Razão instrumental. Agir comunicativo. Pedagogia. Dialogicidade. Descolonização.

INTRODUÇÃO

Desde a Idade Moderna até a Idade Contemporânea, sobretudo, o mundo passou por um período de grandes e significativas transformações. Com mudanças rápidas, radicais e avassaladoras (KARTAJAYA; KOTLER; SETIAWAN, 2010). Marcando a história com o paradigma da racionalidade, com a implantação e desenvolvimento do capitalismo e com as grandes descobertas científicas e tecnológicas.

A Modernidade, como período entendido e forjado a partir do Renascimento, atingiu seu auge na Ilustração ou Iluminismo, no século XVIII. Desenvolvendo-se sob o paradigma da racionalidade, fundando-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja ela política ou religiosa (ARANHA; MARTINS, 2013).

¹ José Idinaldo Beltrão Sá. Formado em Filosofia (2001) e Teologia (2005), pelo Instituto Regional para Formação Presbiteral (IRFP/PA). Bacharel em Direito (2014), pelo Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP/AP). Atualmente é acadêmico do último ano do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP/AP). E-mail: idinaldosa@bol.com.br; idinaldosa@gmail.com.

²Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UNIFAP/AP). Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais pela PUC/Minas. Docente no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP/AP). Ministra aulas de Didática, Estágio Supervisionado e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia. E-mail: rasgomesrenata52@gmail.com.

Na Idade Contemporânea se apresentam as grandes descobertas tecnológicas no campo da automação, da robótica e da microeletrônica. Marcando profundamente as relações sociais, de trabalho, de produção, de consumo. Bem como a alteração da maneira de viver, de se relacionar e de se comunicar, tanto do ponto de vista das relações interpessoais como em termos planetários. Chegando-se, assim, à era da globalização, apresentando um nível sem precedentes de inter-relacionamentos, determinando, por isso, a produção, distribuição e o consumo de bens. A sociedade encontra-se diante de uma cultura da virtualidade real, ligando todos os pontos do planeta e influenciando os comportamentos (ARANHA; MARTINS, 2013; CASTILHO, 2012).

Para Aranha e Martins (2013), o turbulento século XX foi marcado pelo acontecimento de duas grandes guerras mundiais e uma série de conflitos espalhados mundo afora. No início do século XXI, herda-se o resultado destas grandes transformações e acontecimentos históricos. Ultimamente o mundo vive um clima de medo pelo grande índice de violência, pela crescente onda do terrorismo e as ameaças de conflitos, com armas superpotentes capazes de devastar em questão de segundos, e a possibilidade da utilização de armas atômicas, biológicas e outras, talvez ainda, desconhecidas.

Jürgen Habermas é um filósofo alemão representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, de uma corrente filosófica denominada de *Teoria Crítica*. Escreveu *A teoria do agir comunicativo*, continuando a discussão crítica à respeito da razão instrumental iniciada pelos frankfurtianos. Confronta razão instrumental com razão cognitiva ou agir comunicativo (ARANHA; MARTINS, 2013).

Paulo Freire, célebre educador brasileiro, foi um defensor da pedagogia libertadora, de matriz histórico-social. Desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno (FERRARI, 2008).

Diante deste cenário histórico, de suas contradições, é que o presente artigo procura apresentar algumas análises dos autores Jürgen Habermas e Paulo Freire. Delineando, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a crise do racionalismo e tudo o que isso produziu em seu arcabouço teórico, ideológico e prático. As análises, em suma, apontam para um verdadeiro processo de *descolonização* do agir humano comunicativo, o que não significa negar a razão, a ciência e a técnica, mas recuperar o agir comunicativo. Em busca de uma vivência e consciência crítica acerca do que está *aí*, dado, ou do que necessita de mudança ou, ainda, do que precisa ser construído, e, conseqüentemente, a partir de uma postura ética.

1 CENÁRIO MUNDIAL EM MUDANÇA

Mudanças acontecem em todos os tempos e lugares ao longo da história da humanidade. Porém, grandes e significativas, capazes de derrubar antigos e instaurar novos paradigmas, rapidamente, serão vivenciadas e sentidas, sobretudo, com o advento da Idade Moderna e se propagando para a Idade Contemporânea.

Depois da queda dos grandes impérios da Antiguidade, passa-se ao período da Idade Média, organizada no Ocidente pelo regime de feudos e com grande influência religiosa. Isto será rompido pelo Renascimento e o “século das luzes”, em oposição ao período da “idade das trevas” (Idade Média), desembocando no que se convencionou chamar de Idade Moderna, projetando seu legado para a contemporaneidade. Assim, o século XVIII ficou conhecido como o século das luzes, por causa do Iluminismo, Ilustração ou *Aufklärung* (em alemão), Esclarecimento. O que revelava o otimismo em reorganizar o mundo humano através das luzes da razão (ARANHA; MARTINS, 2013).

Segundo Aranha e Martins (2013, p. 134):

Chamamos *modernidade* ao período que se esboçou no Renascimento e desenvolveu-se na Idade Moderna, atingindo seu auge na Ilustração, no século XVIII. O paradigma de racionalidade que então se delineava era de uma razão que busca se libertar de crenças e superstições, fundando-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja ela política ou religiosa.

Algumas mudanças a partir do Renascimento e da Idade Moderna merecem destaque como: as grandes navegações; revolução comercial e implantação do capitalismo, com ascensão da burguesia; formação das monarquias nacionais; Reforma Protestante; e, as novas ciências da física e da astronomia modernas (ARANHA; MARTINS, 2013).

No plano cultural aconteceram profundas mudanças também. Segundo Ernst Cassirer (1972, apud ARANHA; MARTINS, 2013), o homem adquire a consciência de sua individualidade por intermédio de sua vida social; se submetendo às regras da sociedade, além disso, participa ativamente da produção e da mudança das formas da vida social; vive a tensão entre a estabilização e a mudança; de um lado preservando as velhas formas, de outro empenha-se por produzir novas; uma luta entre a tradição e a inovação, entre as forças reprodutoras e criadoras.

Destacam Aranha e Martins (2013, p. 37) que

O mundo que resulta do pensar e do agir humanos não pode ser chamado de natural, pois se encontra modificado e ampliado por nós. Portanto, as diferenças entre ser humano e animal não são apenas de grau, porque, enquanto o animal permanece mergulhado na *natureza*, nós somos capazes de transformá-la em *cultura*.

Apropriando-se de um pensamento comum a Heidegger e a Sartre, onde diziam que “o homem não é o que é, mas é o que não é”, para além de um jogo de palavras, o ser humano

não é definido por um modelo ou uma essência, nem pelo que as circunstâncias fizeram dele, mas define-se pelo lançar-se no futuro, antecipando, por seus projetos, sua ação consciente sobre o mundo. A cultura, assim, caracteriza o ser humano como ser de mutação e de projeto, transcendendo e ultrapassando a própria experiência (ARANHA; MARTINS, 2013).

No plano teórico, René Descartes ficou conhecido como o “pai da filosofia moderna”. Abriu caminho para a discussão sobre a ciência e a ética. Descartes tinha também o nome latino de *Cartesius*, daí resultou a expressão racionalismo cartesiano. Longos anos seguiram-se de debates sobre a teoria do conhecimento entre *inatistas* e *empiristas*. Para estes o conhecimento viria a partir da experiência, para aqueles o conhecimento se dá a partir do intelecto, do que já está na mente humana. O grande expoente do empirismo, por exemplo, foi Francis Bacon (ARANHA; MARTINS, 2013).

A partir dessas grandes reviravoltas históricas, Aranha e Martins (2013, p. 55) expõem o seguinte sobre as teorias da modernidade:

Francis Bacon (1561-1626), com seu lema “saber é poder”, criticou a base metafísica da física grega e medieval e realçou o papel histórico da ciência e do saber instrumental, capaz de dominar a natureza.

Numa linha semelhante, René Descartes (1596-1650) antevia um mundo em que os seres humanos viriam a se tornar “senhores e possuidores da natureza”.

Começava aí o ideal prometeico da ciência. Embora Bacon e Descartes seguissem linhas de reflexão diferentes e em certos pontos antagônicos, ambos destacam que a ciência e a técnica são capazes de “dominar a natureza”. Como se vê, no Renascimento e na Idade Moderna houve a valorização da técnica, da experimentação, do conhecimento alcançado por meio da prática.

No campo político e econômico, estavam sendo elaborados os princípios do liberalismo. Quais as consequências das ideias liberais para o trabalho? Superando as relações de dominação entre senhores e servos, foi instituído o *contrato* de trabalho entre indivíduos livres, o que significa o reconhecimento do trabalhador no campo jurídico.

Segundo Aranha e Martins (2013, p. 231), “Essas teorias estavam tecendo os conceitos de liberdade e autonomia, que tiveram sua expressão mais clara, sobretudo com o pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), ao defender a dignidade humana [...]”.

No plano político alcançou-se muitos avanços, do ponto de vista da organização, da administração e da garantia de direitos. Ora, em sentido original, “A *política* é a arte de governar, de gerir o destino da cidade” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 221). No entanto, as relações de poder, próprios da política, desencadearam também profundos conflitos e estabeleceram regimes totalitários pelo mundo.

Embora no século XVI as monarquias nacionais, como Inglaterra, Espanha e França, tenham se fortalecido, fundamentadas a partir da teoria do direito divino dos reis, no século XVII, o absolutismo passou a enfrentar movimentos de oposição, desencadeados por ideias liberais. Revelando a tendência do pensamento à laicização (ARANHA; MARTINS, 2013).

As teorias contratualistas de Thomas Hobbes (1558-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), agitaram o cenário político e intelectual de sua época. Hobbes era defensor do absolutismo. Locke era contra o absolutismo, suas ideias fecundaram os fundamentos do liberalismo. Rousseau também criticou o absolutismo e fundou sua teoria com base no pacto social que legitima o governo, preconizando a democracia direta ou participativa, mantida por meio de assembleias dos cidadãos (ARANHA; MARTINS, 2013).

Aranha e Martins (2013, p. 223) apontam que

Embora a democracia seja a antítese de todo poder autocrático, o exercício do poder muitas vezes perverte-se nas mãos de quem o detém. Por exemplo, a *transparência* é um atributo do espaço democrático, por isso o jurista e filósofo italiano Norberto Bobbio prefere definir a democracia como o “poder em público”, justamente no sentido de que os governantes devem tomar suas decisões às claras, para que os governados “vejam” como e onde as tomam. No entanto, Bobbio adverte que o poder tem uma irresistível tendência a esconder-se, sobretudo quando se trata de governos autocráticos.

No plano econômico, o capitalismo ganha força e se desenvolve com incrível velocidade, abarcando aos poucos quase que a totalidade do mundo. No entanto,

No século XIX, os avanços que resultaram da Revolução Industrial não ocultaram a questão social. A exploração dos operários aparecia explícita em extensas jornadas de trabalho, em péssimas instalações, nos salários baixos, na arregimentação de crianças e mulheres como mão de obra mais barata. Esse estado desencadeou os movimentos socialistas e anarquistas (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 55).

O sistema econômico capitalista aos poucos, forte e vigoroso, não é aquele que irá trazer bem-estar e prosperidade para todos, mas, do ponto de vista de sua face cruel, levará poucos indivíduos e nações à riqueza e manterá a grande maioria populacional e muitos países ao estado de pobreza. Será clara a percepção entre países de primeiro mundo e países de terceiro mundo. Aranha e Martins (2013, p. 266) destacam que

Na obra *O Capital*, no entanto, Marx explica que, na verdade, o desenvolvimento do capitalismo supõe a exploração do operário: o capitalista o contrata para trabalhar durante certo período de horas a fim de alcançar determinada produção, mas, por ficar disponível todo o tempo, produz mais do que foi calculado. Portanto, a força de trabalho pode criar um valor superior ao estipulado inicialmente, mas a parte do *trabalho excedente* não é paga ao operário, e serve para aumentar cada vez mais o capital.

Denomina-se *mais-valia*, portanto, o valor que o operário cria além do valor de sua força de trabalho, e que é apropriado pelo capitalista.

Desta forma, a partir da análise marxista, do materialismo histórico, teoria que aplica os princípios do materialismo dialético ao campo da história, é que se diz que

Marx inverteu o processo do senso comum que explica a história pela ação dos indivíduos, ou, às vezes, até pela intervenção divina. Para o marxismo, no lugar das ideias estão os fatos materiais; no lugar dos heróis individuais, a luta de classes. Embora possamos tentar definir o ser humano pela consciência, pela linguagem, pela religião, o que fundamentalmente o caracteriza é o modo pelo qual reproduz suas condições de existência (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 264).

Assim, para Marx a sociedade está estruturada em dois níveis: a *infraestrutura* e a *superestrutura*. A primeira constitui a *base econômica* e engloba as relações do ser humano com a natureza, produzindo a própria existência. A segunda constitui o caráter *político-ideológico* de uma sociedade, ou seja, como ela está organizada a partir de suas expressões culturais, que, na sua hegemonia, refletem ideias e valores da classe dominante, tornando-se, assim, instrumentos de dominação (ARANHA; MARTINS, 2013).

No plano ideológico, se impôs a vontade dos dominantes. Inicialmente “O termo *ideologia* foi criado no século XIX por Destutt de Tracy, filósofo e político francês, para designar uma ‘ciência das ideias’” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 92). Posteriormente o vocabulário foi incorporado por pensadores como Comte, Durkheim, Weber e Mannheim, assumindo diferentes sentidos. A concepção de ideologia de Karl Marx e Fridrich Engels, por exemplo, foi revisitada por outros filósofos, mesmo por não marxistas (ARANHA; MARTINS, 2013).

Marx analisa o conceito de ideologia a partir das relações de trabalho, das diferenças entre as classes sociais e o desenvolvimento do capitalismo. Por isso se diz que

Para Marx, a alienação manifesta-se na vida do operário quando o produto do seu trabalho deixa de lhe pertencer. Ao vender a sua força de trabalho, não mais decide sobre o salário, o horário e o ritmo de trabalho; e por ser comandado de fora, deixa de ser o centro de si mesmo, tornando-se “alheio”, “estranho” a si próprio, portanto alienado (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 92).

Consequentemente, a partir da análise feita por Marx, o caráter ideológico passa a fazer parte da vida das pessoas, penetra as estruturas sociais e culturais. Enfatizam Aranha e Martins (2013, p. 61) que

A exploração e a alienação da produção estendem-se para a esfera do consumo. Ao prosperarem materialmente, os trabalhadores compartilham do “espírito do capitalismo”, atraídos pelas promessas da *sociedade de consumo*. Os centros de compras se transformam em “catedrais do consumo”, verdadeiros templos cujo apelo constante às novidades torna tudo descartável e rapidamente obsoleto. E com as facilidades da internet já se pode comprar até sem sair de casa. Vendem-se coisas, serviços, ideias.
Isso não significa, porém, que todo consumo seja alienado, porque o consumo pode ser consciente e criativo.

No entanto, advertem Aranha e Martins (2013, p. 97) que “A ação e o pensamento nunca são totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços para a crítica e fendas que possibilitam a elaboração do discurso contraideológico”.

Muitas são as informações que se poderia apontar, mas, para o intuito deste artigo, estas até aqui apresentadas nos ajudam a contextualizar o cenário em que Habermas e Freire

atuam e analisam. Sobretudo a partir dos resultados alcançados até então pela humanidade. Como assegura-se que

A explosão das “luzes” foi preparada [...] com o racionalismo cartesiano, a revolução científica e o processo de laicização da política e da moral. As esperanças depositadas na ciência e na técnica, instrumentos capazes de dominar a natureza, baseavam-se na convicção de que a razão seria fonte de progresso material, intelectual e moral, o que levou à crença e à confiança na sua perfectibilidade (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 259).

Portanto, é diante deste estado de coisas, do cenário cultural, político e econômico, sobretudo, que se insurgem Habermas e Freire. Após as atrocidades deixadas pelas duas grandes guerras mundiais, atingindo barbaramente o espírito e a dignidade humana. Após a crise do racionalismo, mostrando o lado frágil deste. Visto que nem o racionalismo, nem a onda do cientificismo e tecnicismo conseguiram dar respostas satisfatórias e coerentes, no campo prático, aos grandes anseios humanos, como, pelo menos teoricamente, assumiam para si tal tarefa. O que se viu e se apresentou foi um crescente avanço e a ascensão de classes e nações ricas e pobres, do desprezo pela vida humana, pela sua banalização, do abismo instaurado e presente entre as classes sociais espalhadas pelo mundo.

2 CONTEXTOS E INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE HABERMAS E FREIRE

JÜRGEN HABERMAS nasceu em Düsseldorf, Alemanha, em 18 de junho de 1929. Estudou nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Doutorou-se em Bonn em 1954 (DUTRA, 2009).

Habermas, filósofo e teórico social, inicialmente sofreu influência da Escola de Frankfurt, para depois seguir caminho próprio (ARANHA; MARTINS, 2013). Medeiros (2014, p.1) diz que

Na teoria política contemporânea é preciso considerar o surgimento da teoria crítica da Escola de Frankfurt, que preocupou-se sobretudo com o contexto social e cultural do surgimento de teorias e valores do mundo da sociedade industrial avançada. Entre alguns dos principais pensadores desta escola podemos mencionar Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Eric Fromm, Walter Benjamim, (que representam a *primeira geração* da Escola de Frankfurt); Jürgen Habermas e Karl Otto Apel (representando a *segunda geração*). Suas teorias críticas foram influenciadas principalmente por pensadores como Kant, Hegel, Karl Marx, Max Weber e Freud.

Aranha e Martins (2013, p. 158) expõem que “A filosofia dos frankfurtianos é conhecida como *teoria crítica*, em oposição à *teoria tradicional* representada pelos filósofos desde Descartes”. Para esses pensadores, não se adere à razão inocentemente, e essa razão, exaltada tradicionalmente por ser “iluminada”, traz sombras também em todo o seu bojo, quando esta se torna instrumento de dominação (ARANHA; MARTINS, 2013).

Sobre a criação e as atividades da Escola de Frankfurt, através de seus principais teóricos, Medeiros (2014, p.1) apresenta que

A história da Escola de Frankfurt, que teve origem a partir de 1924, com a criação do Instituto de Pesquisa Social, abarca um período tão amplo que se confunde, de certa forma, com a própria história do século XX. “A Escola de Frankfurt surgiu com o claro propósito de tentar instaurar uma teoria social capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início do século” (TANAKA, 2001, p. 81). Alguns dos principais acontecimentos do século foram pensados e vivenciados, tematizados e debatidos no âmbito da Escola e seus integrantes “se articularam para tentar compreender um mundo que mal superara uma guerra de proporções mundiais e já estava sofrendo as consequências de outra, se deparava com a multiplicação dos meios de comunicação e o fim da autonomia entre cultura e economia” (RÜDIGER, 1999 apud MOGENDORFF, 2012, p. 153) além de vários outros estudos relacionados à sociedade de massas, a sociedade industrial e problemas decorrentes do processo de desenvolvimento do Capitalismo. Os vários problemas vivenciados ao longo do século XX, incluindo aí avanço dos governos totalitários na Europa – nazismo (1933-1945) e stalinismo (1924-1953) por exemplo – levou os frankfurtianos a se voltarem para uma reflexão sobre a sociedade moderna. “Ao invés de progredir para degraus cada vez mais elevados de liberdade e igualdade, o mundo estava mergulhado no obscurantismo, na violência, enfim, na barbárie tão presente na obra de Adorno” (TANAKA, 2001, p. 71). A ideia de um progresso civilizatório sucumbia diante dos acontecimentos que marcaram o século XX e várias atrocidades eram cometidas em nome desta mesma civilização. Aliado a isso, a forte influência do Capitalismo não apenas nas relações de trabalho e sociais, mas como o capital transforma a própria cultura em mercadoria passível de ser objeto de troca, que levou Adorno e Horkheimer a cunhar o termo “indústria cultural”. Enfim, a diversidade de temas e debates nos quais estiveram envolvidos os teóricos da *Escola* são inumeráveis, mas a expressão “Escola de Frankfurt” surgiu apenas na década de 50 (...).

Habermas escreveu *Teoria e práxis, Técnica e ciência como “ideologia”, Conhecimento e interesse, Consciência moral e agir comunicativo* e *O discurso filosófico da modernidade*, entre algumas outras obras, mas estas são as mais expressivas e influentes. “Ao analisar as relações entre ciência, técnica e economia política, desenvolveu a teoria do agir comunicativo, que contém os conceitos básicos da ética do discurso” (ARANHA, 2013, p. 214).

PAULO FREIRE (1921-1997), nasceu em Recife, Estado de Pernambuco. Formou-se em Direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas (FERRARI, 2008).

Paulo Freire nasce dentro de um cenário que traz o legado de séculos da pedagogia ou *escola tradicional*. As concepções liberais e pedagogias inovadoras do século XX travam duras críticas e promovem grandes transformações em relação à escola tradicional (ARANHA, 2006). Nesta esteira, surgem fortes tendências pedagógicas como a Escola Nova e a Escola Tecnicista.

Mais tarde surgiriam tendências e pedagogias de cunho histórico-sociais. Tais teorias pedagógicas, apesar das diferenças entre si, traziam em comum o fato de se fundamentarem em uma concepção de ser humano, que se reconhece com seu vínculo com a cultura e a história de sua sociedade, como na sua inter-relação com os outros (ARANHA, 2006).

É, portanto, neste contexto, de um cenário nacional e mundial, que se insere a pessoa, a personalidade e o engajamento de Paulo Freire e, mais tarde, sua teoria e pedagogia. Segundo Aranha (2006, p. 273), “A pedagogia libertadora de Paulo Freire, também conhecida como *pedagogia do oprimido*, consiste na educação voltada para a conscientização da opressão, que permitiria a conseqüente ação transformadora”.

Aranha (2006, p. 273), à respeito da formação de Paulo Freire, diz que

Sua trajetória intelectual, marcada inicialmente pela formação cristã e neotomista, encaminhou-se depois para a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo, quando adquiriu a orientação dialética e a percepção clara de que os bens culturais, como a educação, eram negados à classe oprimida. Daí a necessidade de dar condições para que os oprimidos recuperassem “a sua humanidade roubada”.

“O ambiente político-cultural em que Paulo Freire elaborou suas idéias e começou a experimentá-las na prática foi o mesmo que formou outros intelectuais de primeira linha, como o economista Celso Furtado e o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997)”, (FERRARI, 2008, p. 1). Despertando ambos intelectualmente para o Brasil desde o início da revolução de 1930, período do Estado Novo (*grifo nosso*), e terminado com o golpe militar de 1964 (FERRARI, 2008). Sistema governamental de Ditadura Militar que só iria terminar, após 21 anos depois de instalado, em 1985, com a redemocratização do país e o retorno às eleições diretas, pelo voto popular.

A partir de sua ação teórica, política e pedagógica, buscando guiar-se pela *teoria* e pela *práxis*, Paulo Freire escreveu diversas obras, as principais são: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *A importância do ato de ler*, *A educação na cidade*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia* (ARANHA, 2006).

Habermas e Freire se aproximam e convergem em muitos pontos sejam eles relacionados à sua vida acadêmica, intelectual e profissional, ou relacionados à sua vivência prática do dia a dia, como cidadãos, ambos em seu tempo e espaço. Sofrem influências quase que das mesmas fontes e bases teórico-científicas. Habermas, na Alemanha, foi contemporâneo do *Nazismo*, regime totalitário instalado por Adolf Hitler (1889-1945). Freire também viveu o avesso da democracia – com os regimes autoritários implantados na América Latina –, sendo contemporâneo do regime autoritário ditatorial militar instalado no Brasil, a

partir do qual foi preso e sofreu o exílio, tendo compilado seu escrito principal (*Pedagogia do Oprimido*) exilado no Chile, retornando só anos mais tarde à sua pátria.

3 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

Herdeiro e continuador de uma geração de grandes filósofos surgidos na Alemanha, Habermas faz jus à sua trajetória acadêmica, como aluno e como professor. “Consegue sua habilitação para professor em 1962 com a tese *Mudança estrutural da esfera pública* (DUTRA, 2009, p. 304). Já estabeleceu e travou grandes debates com outros teóricos, como Michel Foucault, Richard Rorty e Hans-Georg Gadamer. Manifesta em seus pensamentos e escritos duras críticas à sociedade capitalista com suas estruturas e conjunturas sociais contemporâneas.

Para situar o pensamento de Habermas e expor o que ele entende por agir comunicativo, é necessário apresentar alguns fatos e movimentos históricos que apontaram para uma crise da razão. Por exemplo:

O movimento romântico, que irrompeu no século XIX, representa uma reação ao racionalismo iluminista, à crença de que a razão seria capaz de alcançar a verdade e de que a ciência, por meio da tecnologia, nos tornaria “mestres e senhores da natureza”. Os românticos valorizavam o ser humano integral, daí a importância das artes.

As primeiras fissuras da crise da razão surgiram com o ceticismo de Hume (século XVIII) e tornaram-se mais agudas com o criticismo de Kant, que abalou a metafísica (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 154).

Do final do século XIX ao século XX a crítica ao racionalismo se tornou intensa, ao ponto de se repensar a filosofia. “Os alemães Arthur Schopenhauer e Friedrich Nietzsche e o dinamarquês Sören Kierkegaard são alguns dos que puseram à prova os alicerces da razão” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 154). Tais autores buscam, para além do princípio da razão, reconhecer o ser humano na sua existência subjetiva, com valor filosófico fundamental.

Segundo Aranha e Martins (2013, p. 157), “[...] a partir do final do século XIX, os ‘mestres da suspeita’ – Marx, Nietzsche e Freud – introduziram elementos de desconfiança na capacidade humana de conhecer a realidade objetiva e de ter acesso transparente a si mesmo”. Com Freud, “A psicanálise exerceu grande e importante influência em todos os setores da vida no século XX, principalmente nas ciências humanas” (FREIRE, 2008, p. 127).

Chauí (1996, p. 50) apresenta que “Uma escola alemã de Filosofia, a escola de Frankfurt, elaborou uma concepção conhecida como Teoria Crítica, na qual distingue duas formas da razão: a **razão instrumental** e a **razão crítica**”. E explica que

A razão instrumental é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os

limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a Natureza, a sociedade e a cultura.

Desta forma, a filosofia crítica dos frankfurtianos se opõe à teoria tradicional. Como leitores de Marx, Nietzsche, Freud e Heidegger, os frankfurtianos sabem que não se adere à razão inocentemente. A razão exaltada por ser “iluminada”, também traz sombras quando esta se torna instrumento de dominação (ARANHA; MARTINS, 2013).

A partir desta posição crítica, Aranha e Martins (2013, p. 98) explicam que

Os filósofos de orientação marxista reinterpretaram o conceito de ideologia a partir das novas circunstâncias da vida contemporânea. Entre eles, Jürgen Habermas (1929), que fez parte da segunda fase da Escola de Frankfurt, relacionou ciência, técnica e ideologia para compreender como a consciência tecnocrática do mundo atual impõe-se em nome da economia e da eficiência. Na sociedade industrial avançada dos últimos cem anos é possível identificar o caráter ideológico de decisões de administradores e especialistas, ainda quando elas são justificadas em termos técnicos aparentemente neutros e não ideológicos.

Para Habermas, “[...] a natureza social da humanidade se tornou tema de reflexão, passando a conceber o homem, a partir de Aristóteles, como ‘um animal que vive num *espaçopúblico*. Por isso, ‘nós, homens, aprendemos *uns dos outros*’” (DUTRA, 2009, p. 304). Aponta-se que no período pós-guerra, após *Auschwitz* e os processos de *Nürenberg*, a palavra mágica para ele era “democracia” e não “liberalismo” (DUTRA, 2009).

Depois do totalitarismo nazista e das expressões e consequências que este produziu, bem como diante da ditadura fascista de Mussolini (Itália) e de outros regimes totalitários que foram disseminados pelo mundo, Habermas passou a ter certas dúvidas acerca da nova realidade pós-guerra de seu país. Como apresenta Dutra (2009, p. 305) que Habermas

Confessa ter tido medo de um retrocesso político na Alemanha até os anos 1980. Para ele, de fato, no final dos anos 1950, não havia garantia de que a democracia imposta à Alemanha fosse vingar, a não ser a partir de uma opinião pública favorável, pois, entre estranhos, a comunhão fragmentária só poderia ser criada e reproduzida pela formação da opinião pública.

A obra “*Mudança estrutural da esfera pública* (1962) já mostra o interesse de sua filosofia pela relação entre teoria e práxis” (DUTRA, 2009, p. 306). Sustentando que a formação discursiva da vontade acaba sendo institucionalizada pelo sistema político burguês e, por outro, mostra-se a incompatibilidade dos imperativos do sistema econômico capitalista com as exigências de um processo de formação democrática de formação da vontade (DUTRA, 2009).

Aponta Dutra (2009, p. 306) que

De fato, mais tarde, *Técnica e ciência como “ideologia”* (1968) toma por base a mencionada despolitização da opinião pública e atesta duas tendências, a do intervencionismo estatal para assegurar o crescimento econômico e aquela do

sistema científico como principal força produtiva. A conjugação desses dois aspectos configura o que ele analisa como sendo a tecnocracia.

Habermas, intenta, no espírito de Horkheimer, estabelecer uma teoria que tenha em si a sua aplicabilidade como crítica e não só contemplativa, como a teoria tradicional. Criticando o positivismo, visa mostrar a ilusão de sua neutralidade, visto que o mesmo mantém um vínculo com a racionalidade tecnológica e com a razão instrumental, conjugando-se com uma relação irracional de valores (DUTRA, 2009).

Diante da razão instrumental e da ação comunicativa, se diz o seguinte:

Frente a esse modelo instrumental, há que se pensar em um modelo que dê conta da racionalidade dos fins: “as questões práticas, ao contrário, se realizam tendo em vista a aceitação ou recusa de normas, em especial normas de ação, cuja pretensão de validade podemos apoiar ou discutir com razões”. Nasce aqui o germen da teoria da ação comunicativa, já presente no critério da publicidade do texto *Estudantes e políticas e Mudança estrutural da esfera pública* ou já operante nas análises da despolitização da opinião pública em *Técnica e ciência como “ideologia”* (1968). A sua posição, nessa altura, é contra a transformação de questões práticas em questões técnicas e sua consequente exclusão da discussão pública (DUTRA, 2009, p. 307).

Habermas, aproveitando-se das críticas de Marx e Freud pretende vislumbrar um interesse emancipatório para além do interesse técnico e hermenêutico ou prático. Onde Marx uniu teoria e práxis, Freud reuniu teoria e terapia. A psicanálise mostraria como a autorreflexão tornaria clara a lógica da transformação da crítica em autoliberação (DUTRA, 2009). Segundo o próprio Habermas (1970, apud DUTRA, p. 309) o “[...] intento de entender a psicanálise como análise da linguagem[...] constitui um passo em direção a uma teoria da ‘ação comunicativa’”.

Sobre a teoria crítica e a ação comunicativa,

Habermas diz que durante muito tempo pensou que uma teoria crítica da sociedade poderia dar conta de si mesma através da teoria do conhecimento, perspectiva que teria sido abandonada em razão de conduzir a um beco sem saída. Nesse sentido, a *Teoria da ação comunicativa* teria rompido com o primado da teoria do conhecimento que o levou ao conceito de interesses fundamentais orientadores do conhecimento, visto que a mencionada obra não concerniria mais às condições de possibilidade do conhecimento. Inclusive, afirma que este giro da teoria do conhecimento à teoria da ação comunicativa lhe permitiu dar respostas substantivas a questões que só podiam ser aclaradas, anteriormente, em seus pressupostos metodológicos, como, por exemplo, a determinação de uma base normativa para a teoria crítica da sociedade.

A mencionada obra trata de três temas que se entrelaçam, quais sejam: a) o conceito de racionalidade comunicativa, com certa dose de ceticismo, mas capaz de fazer frente à redução da razão à racionalidade instrumental; b) um conceito de sociedade que articula sistema e mundo vivido; c) uma teoria da Modernidade que explica as patologias sociais como colonização da ação comunicativa por imperativos sistêmicos, visivelmente presentes nas tendências à juridicização (DUTRA, 2009, p. 310).

Para Habermas, a teoria do agir comunicativo não é cega para a realidade das instituições sociais, como também não implicaria em condição de anarquia, na ausência de governo.

Para entender a teoria do agir comunicativo de Habermas, é importante atentar para a diferenciação que o filósofo faz entre a razão instrumental e a ação comunicativa, bem como o entendimento sobre aquilo que ele denominou como a ética do discurso.

O agir instrumental diria respeito ao *mundo do trabalho*, onde na economia, o valor é o dinheiro; na política, o poder; na técnica, a eficácia. O agir comunicativo diz respeito ao *mundo da vida*, baseando-se em regras da sociabilidade; nas regras morais da interação; na comunicação livre de dominação, do consenso mútuo, de concordância e discordância, visando o bem-estar de cada um. Em suma, ao modo como deveriam ser regidas as relações nas esferas familiar, comunitária, artística, científica, cultural etc. (ARANHA; MARTINS, 2013).

O problema apareceria a partir do momento em que a racionalidade instrumental estende-se para outros domínios da vida pessoal onde deveria prevalecer a ação comunicativa. Desta forma a socióloga Bárbara Freitag (1992, apud ARANHA; MARTINS, 2013, P. 98) analisa que

A perversão ou patologia instaura-se quando, em lugar do entendimento, da argumentação, do respeito mútuo, os membros passam a agir instrumental ou estrategicamente, usando uns aos outros para fins técnicos, econômicos ou políticos. Seria o caso das famílias proletárias, denunciadas por Marx, que, por razões materiais, usam os filhos como instrumentos para aumentar a renda familiar. Há denúncias de casos no Terceiro Mundo, em que pais vendem seus filhos e filhas, com a finalidade do lucro, ou admitem e favorecem a prostituição de suas filhas e a exploração de seus filhos com fins financeiros. Outra forma de substituição da ação comunicativa pela instrumental é o caso de casais em que um usa o outro para avançar na carreira, sem que haja, fora esse objetivo instrumental, laços afetivos ou de entendimento entre os dois.

Diante do “eclipse da razão”, expressão usada em uma obra de Max Horkheimer, sobre a crise da razão contemporânea, Habermas, na teoria da *ação comunicativa*, desenvolve um conceito básico para a chamada *ética do discurso*. Fazendo parte desta tendência também Karl-Otto Apel (1922) e Ernst Tugendhat (1930). A ética discursiva, mesmo recorrendo à razão, não se reduz à *razão reflexiva*, mas é ampliada a uma *razão comunicativa*. A razão comunicativa apoia-se no diálogo, na interação entre os indivíduos, mediada pela linguagem e pelo discurso. A ação comunicativa supõe o entendimento, o mundo da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade, da cooperação (ARANHA; MARTINS, 2013).

Daí concluir-se com Habermas, que é necessário um exercício e processo de *descolonização* ou recuperação do agir comunicativo naqueles espaços em que ele foi “colonizado” pelo agir instrumental (ARANHA; MARTINS, 2013).

4 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA AUTONOMIA À LUZ DA DIALOGICIDADE

Iniciamos esta parte apontando a área que foi, sem dúvida, a mais cara ao pensamento e à vida de Paulo Freire, a *Educação*. E como o educador encarou as adversidades em relação à seara educacional, sobretudo em relação aos menos favorecidos da sociedade.

A educação, como bem fundamental e cultural, está presente em todos os lugares e desenvolve-se de diversas formas. Podendo se manifestar livre ou ideologicamente imposta. Vejamos o que diz Brandão (1981, pp. 3-4):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Diante disso, Ramal (2002, p. 9) apresenta o seguinte texto: “Escrevo-te porque estou convencido de que o campo educacional é um espaço privilegiado para a concretização daquilo que me propus em minha vida[...]”. E continua a referida autora dizendo que

No contexto em que educas encontrarás outras forças [...]: sistemas político-econômicos estruturados em função do mercado, que reduzem a dignidade humana e acentuam a desigualdade, forças opostas aos valores [...], que desagregam e geram conflitos locais e internacionais. Espalham-se velozmente pelo mundo ideologias que provocam desigualdades e injustiças e fomentam o individualismo, a ganância e a corrupção. Insólitas tecnologias permitem que as pessoas se comuniquem, mas as mensagens que circulam nelas nem sempre promovem o homem ou o dignificam, às vezes reduzem-no a mero objeto. Máquinas assumem o lugar de pessoas e tornam seu trabalho alienante e desumanizador, reforçando a exclusão. As cabeças e os corações dos jovens estão expostos a tudo isso, muitas vezes de maneira indefesa e inconsciente (pp. 18-19).

“É verdade que a educação, sozinha, não pode mudar toda a realidade social, mas nenhuma grande transformação poderá ocorrer sem que nela esteja implicada uma tarefa educativa”, salienta (RAMAL, 2002, p. 20). E disto Paulo Freire tinha plena consciência.

Segundo Aranha (2006, p. 273),

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, também conhecida como *pedagogia do oprimido*, consiste na educação voltada para a conscientização da opressão, que permitiria a conseqüente ação transformadora. Após seu bem-sucedido projeto de

alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro ter sido desmantelado pela ditadura militar, Freire foi obrigado a exilar-se por quatorze anos, inicialmente no Chile, em vários países da África, e ainda na Suíça e Nicarágua. Seu método de alfabetização o tornou conhecido em toda parte.

Paulo Freire distingue dois tipos de pedagogia: a *pedagogia dos dominantes*, onde a educação é reproduzida como prática de dominação; e a *pedagogia do oprimido*, a ser realizada, na qual a educação representa a prática da liberdade. Para ele, deve haver no processo educacional a conscientização e a politização das pessoas. Não basta ter a consciência da opressão, é preciso dispor-se a transformar a realidade. A práxis, significa reflexão e ação dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo (ARANHA, 2006).

Aranha (2006, p. 274), apresentando a distinção que faz Freire sobre a pedagogia dos dominantes e do oprimido, e chamando a atenção para o processo de dialogicidade, sintetiza da seguinte forma:

Comparando as duas pedagogias, Freire acusa a primeira de se basear em uma concepção “bancária” da educação, segundo a qual o professor “deposita” o saber e o “saca” por ocasião do exame, definindo uma relação de verticalidade, em que o saber é doado de cima para baixo, e de autoritarismo, pois só o professor “sabe”. Já a pedagogia do oprimido é problematizadora, e parte da concepção de que o ato de conhecer não é uma “doação” do educador, mas um processo que se estabelece no contato do educando com o mundo vivido, lembrando que este se encontra em contínua transformação. Ainda mais, a relação entre educador e educandos e destes entre si é dialógica: e o diálogo, como sabemos, supõe troca, não imposição. Essa postura permite que o conhecimento adquirido seja crítico, porque autenticamente reflexivo, implicando o constante desvelamento da realidade para nela se posicionar.

Para além da mera técnica pedagógica, o professor precisa mergulhar no universo do educando, buscando saber o que lhe interessa e o motiva. O professor é reconhecido por seu trabalho e função como animador do processo, para se evitar o autoritarismo, capaz de minar a relação pedagógica. A pedagogia freireana representa esforço e trabalho efetivos em direção da democratização do ensino (ARANHA, 2006).

Assim, “O método de Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o indivíduo descobre que sua prática supõe um saber, conclui que, de certa maneira, conhecer é interferir na realidade” (ARANHA, 2006, p. 275).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aponta saberes necessários à prática educativa. Refletindo sobre as relações entre educadores-educandos, orientados pela prática do diálogo político-pedagógico e alicerçado nas virtudes éticas, para que, assim, possibilitem a existência na autonomia e na apropriação crítica do conhecimento e sua recriação. “A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2013, p. 105).

Segundo Freire (2013, p. 21), é preciso combater as ideologias e colonialismos do espírito humano, do racional, por isso ele diz que

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.

O pedagogo chama a atenção para a realidade do inacabamento do ser, que, apesar de certos condicionamentos da vida, me dou conta de meu inacabamento, podendo ir além, transcender a própria realidade. Justamente por isso, nos damos conta da diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 2013).

Justamente por isso,

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade que, não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida ou recusada (FREIRE, 2013, p. 55).

Para Freire, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em perenemente movimento na história” (FREIRE, 2013, p. 133).

5 A DESCOLONIZAÇÃO DO AGIR COMUNICATIVO

Quando se fala em colonização, recorda-se primeiramente o processo de expansão marítima realizado desde a Idade Moderna com as Grandes Navegações e o conseqüente descobrimento do Novo Mundo para os grandes colonizadores da época (Espanha, Portugal, França e Inglaterra). Tanto Habermas como Freire, a partir de suas investigações, são taxativos em reconhecer e apontar que, o que aconteceu no plano do expansionismo marítimo político e comercial, para agregar espaços aos seus domínios, a partir de seus ideais ideológicos, comumente aconteceu e se desenvolveu no plano teórico ou racional humano também.

Para Habermas, como recordamos acima, em relação à obra *Teoria da ação comunicativa* (1981), diz-se que:

A mencionada obra trata de três temas que se entrelaçam, quais sejam: a) o conceito de racionalidade comunicativa, com certa dose de ceticismo, mas capaz de fazer frente à redução da razão à racionalidade instrumental; b) um conceito de sociedade

que articula sistema e mundo vivido; c) uma teoria da Modernidade que explica as patologias sociais como colonização da ação comunicativa por imperativos sistêmicos, visivelmente presentes nas tendências à juridicização (DUTRA, 2009, p. 310).

Já para Freire, tanto na *Pedagogia do oprimido* como na *Pedagogia da Autonomia*, o professor-pensador atesta que

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (FREIRE, 2013, p. 111).

Como Habermas, Freire também discute e critica um certo *estado de coisas* instaurado na sociedade de forma a “colonizar” o agir comunicativo, como a ideologia racionalista, capitalista, tecnicista, cientificista, economicista e política. O que fazer? Como lidar com isso? Para ambos os autores, está clara a necessidade de se realizar um verdadeiro processo de *descolonização* do agir comunicativo. Recuperando seu espírito crítico, dialógico, ético e emancipatório do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o agir comunicativo, sobre a dialogicidade do ser *com* o ser e *para* o ser, ou seja, esse diálogo coerente e ético com o ser humano e com o mundo, significa estabelecer um engajamento com estes mesmos conceitos e temas que filosoficamente pensado e aprofundado, resultando na *práxis* diária, nos remetem e nos lançam para um ato pedagógico propriamente dito.

Buscou-se apresentar, assim, para situar Habermas e Freire, o percurso e o contexto histórico, sobretudo, desde a Idade Moderna até a Idade Contemporânea, com suas respectivas transformações e produções ocorridas no seio de cada período.

Como a proposta do artigo era discutir os conceitos de agir comunicativo, de dialogicidade e de descolonização, buscou-se analisar, a partir do século XVI, sobretudo com René Descartes e Immanuel Kant, grandes expoentes da filosofia moderna, o movimento do

racionalismo. Uma vez que o mesmo alavancaria o crescimento do capitalismo, da ciência e da técnica.

Procurou-se destacar os contextos e as influências teóricas sobre os autores desta discussão. Para Habermas, a sua participação filosófica e sociológica, na Alemanha, na Escola de Frankfurt, que se preocupou principalmente em analisar, a partir de uma teoria crítica, o contexto social e cultural de uma sociedade industrial avançada. Para Freire, sua atuação filosófica e pedagógica foi marcada pela crítica histórico-social de uma certa pedagogia tradicional e de outras formas ideológicas de domínio, propondo uma pedagogia libertadora.

Habermas buscou através da *Teoria da ação comunicativa* alcançar uma reflexão acerca da Modernidade que explicasse as patologias sociais que passaram a colonizar a ação comunicativa por imperativos sistêmicos, visivelmente presentes. Freire, a partir da *Pedagogia do oprimido*, diante das classes e das pessoas menos favorecidas, pensa e trabalha uma pedagogia libertadora, voltada para a conscientização e a transformação sociais.

A conclusão se faz apresentando o pensar e o atuar crítico de ambos os autores diante deste *estado de coisas* instaurado na sociedade de forma a “colonizar” o agir comunicativo, como a ideologia racionalista, capitalista, científica, técnica, econômica e política. O que fazer? Como lidar com isso? Para eles – e para nós – está clara a necessidade de se realizar um verdadeiro processo de *descolonização* do agir comunicativo. Recuperando seu espírito crítico, dialógico, ético, emancipatório e equitativo do ser humano.

THE DECOLONIZATION OF COMMUNICATIVE ACTION:

Philosophical and Pedagogical Analysis in the Thought of Jürgen Habermas and Paulo Freire

Abstract

This article aims to contribute to the theoretical debate on the concepts of communicative action, dialogue and decolonization. From the bibliographical research, we investigate the philosophical and sociological performance of the German Jürgen Habermas on the term communicative acting in opposition to the term instrumental reason. As well as the position of the Brazilian Paulo Freire, both philosophically and pedagogically, starting from a liberating pedagogy, basing himself on the concept of dialogicity. Based on these analyzes, a consensus was reached between the two authors about the need for a process of decolonization or recovery of communicative action, "colonized" by instrumental action.

Keywords: Instrumental reason. Communicative action. Pedagogy. Dialogicity. Decolonization.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **FILOSOFANDO: Introdução à filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- CASTILHO, Ana Lucia. **Informática para concursos: teoria e questões**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2012 (concursos).
- CHAUÍ, Marilena. **CONVITE À FILOSOFIA**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- KARTAJAYA, Hermawan; KOTLER, Philip; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- MEDEIROS, Alexsandro M. **ESCOLA DE FRANKFURT**. 2014. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-contempor%c3%A2nea/escola-de-frankfurt/>> Acesso em 06 de abr. 2017; 18h26min.
- FREIRE, Izabel Ribeiro. **RAÍZES DA PSICOLOGIA**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 35ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____, **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- PECORARO, Rossano (org.). **OS FILÓSOFOS: Clássicos da filosofia: v. III: de Ortega y Gasset a Vattimo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador de hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.