

A ação comunicativa e a perspectiva
democrática na educação¹
*The communicative action and the
democratic perspective in education*

Cristiane LUDWIG²
Amarildo Luiz TREVISAN³
Sueli Menezes PEREIRA⁴

RESUMO: este estudo analisa o contexto contemporâneo, caracterizado pela legitimação do capitalismo e de seus diversos mecanismos de alienação, e as possibilidades da educação na formação do sujeito autônomo e crítico. Aposta-se nas contribuições de Habermas, através de seu projeto da ação comunicativa e da interação reflexiva para o processo de formação do sujeito, frente ao estratégico avanço científico-técnico. Acredita-se que o potencial de racionalidade comunicativa, em contextos interativos do mundo da vida, possa auxiliar a educação a alcançar êxito no cumprimento de suas finalidades através da otimização desse potencial de racionalidade. A formação do sujeito articulado à ação comunicativa pode elucidar as inquietações evidenciadas no âmbito da educação, despertando novas significações para a esfera social.

PALAVRAS-CHAVE: globalização; ação comunicativa; interação; educação.

INTRODUÇÃO

O contexto atual caracteriza-se pela legitimação do capitalismo e de seus diversos mecanismos de alienação, configurando um novo quadro à sociedade contemporânea. A expansão urbana, a explosão do consumo, o crescimento exponencial do número de objetos e do arsenal de palavras, a evolução do conhecimento, o império da imagem, a engenharia das comunicações (SANTOS, 1995) são características

¹ Texto elaborado a partir de reflexões e discussões desenvolvidas durante as aulas da disciplina *A Constituição do Campo Educacional: entre teorias e práticas*, ministradas pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan e pela Prof^a Dr^a Sueli Menezes Pereira, no Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFSM, no primeiro semestre de 2006.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do CE - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE- Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil e pesquisador do CNPq.

⁴ Prof^a. Dr^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

peculiares do mundo hodierno. No plano cultural, o momento contemporâneo representa um rompimento das grandes promessas da modernidade⁵ na busca da autonomia da humanidade, apoiadas na concepção da ciência e da técnica, a serviço do progresso humano.

Essa quebra, ou seja, o fim dos grandes ideais projetados pela modernidade, é, de acordo com Nascimento (1995, p.78), marcada pelo

idealismo da passagem ou transição leve, entre uma sociedade secularizada e controlada pela racionalidade instrumental, mas sufocante, e de bens escassos – porque não respeitadora das diferenças e singularidades e não resolutiva do problema da pobreza e da desigualdade – para uma sociedade em que, conservando alguns dos aspectos anteriores, de forma mais moderada, faria possível a emergência do novo.

A sociedade pós-industrial, ainda do ponto de vista desse autor, apresenta-se como capaz de superar a escassez, ampliar a sua própria transparência e fazer emergir os sinais da subjetividade e da diferença. Em última instância, o fim da história e a superação da sociedade ameaçada pela globalização e pela exclusão social moderna necessitam almejar o fim da guerra, da violência e do desemprego. Partindo dessa compreensão, um ponto fundamental a reiterar, segundo a concepção de Frigotto (1995, p.206), “é que o processo de recomposição do capitalismo em face da crise deste final de século engendra, ao mesmo tempo, um crescente grau da violência, destruição e exclusão e uma explicitação da necessidade de sua superação.” Assim, a globalização, como aponta Sposati (1995), quando se traduz no processo de horizontalização de valores, perspectivas, ética, apresenta-se altamente positiva. Quando vertical, ao contrário, é negativa e reveladora de uma forma de hierarquização de cidadãos e dominação da elite. No Brasil, conforme indica esse autor, os efeitos da globalização já são sentidos. De um lado, uma massa cada vez maior de trabalhadores desempregados. De outro, os incluídos parecem fascinados pela sedução e facilidade em consumir mercadorias fabricadas pelo mundo inteiro. Em virtude do avanço tecnológico, o fenômeno da globalização, atualmente observado no mercado mundial, é, portanto, um processo histórico de internalização do capital, que se difundiu com maior velocidade a partir das três últimas décadas. A inovação tecnológica, por sua vez, decorre da necessidade de aumento da produtividade e da eficiência no uso dos recursos. Como consequência, observam-se os reflexos de exploração do trabalho humano.

⁵ O conceito de modernidade encontra diversas denominações, na literatura especializada. Em Weber, refere-se ao “desencantamento do mundo”, em Touraine e Schaff, como a “sociedade da informação”, em Muchuham, como “aldeia global” (FRIGOTTO, 1995).

Nesse contexto, a lógica do taylorismo/fordismo, que tem como objetivos primeiros a produção e o consumo em massa de mercadorias, reduz o tempo e aumenta o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração (ANTUNES, 1999). No intuito de atingir tal propósito, a atividade do trabalho resume-se a uma ação meramente mecânica, repetitiva e desprovida de sentido. Frigotto (1995) alerta que a superação do capitalismo transformou o trabalho em princípio alienador. Em contrapartida, sugere que o trabalho necessita ser entendido como um princípio criador da realidade humana, uma forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência e de história, enfim, o mundo propriamente humano. Certamente, a crítica ao economicismo, explicitado na educação pela teoria do capital humano (que estabelece um reducionismo da concepção de trabalho, homem e sociedade e que balizou as políticas educacionais tecnicistas militares), remete a uma compreensão de que o trabalho, enquanto atividade vital, valor de uso, forma de o homem produzir-se historicamente, transcende a determinação da forma alienada de trabalho sob o capitalismo.

É nessa perspectiva que se enquadra a advertência de Frigotto (1995) sobre a crise do fim do trabalho, ou seja, o fim da dimensão do trabalho abstrato e alienado, sob as relações capitalistas, e não o fim do trabalho como atividade humana, constitutiva do próprio homem. Em contrapartida, uma nova ordem necessita ser implantada: a da questionadora na tecnocracia, na burocracia e nos aparelhos de cunho militar. Essa moldura exige a formação de um novo trabalhador, com nova qualificação, com capacidade elevada de abstração, flexível e participativo. Com a perda da importância do taylorismo/fordismo, surge um novo paradigma, que tem como ponto-chave a flexibilidade (KON, 1997). O que muda nesse processo “é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente” (FRIGOTTO, 1995, p. 2002).

A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Na busca de alternativas, intelectuais das diferentes áreas não medem esforços no embate frente ao caráter destrutivo, violento e excludente da sociedade de mercadorias e sua razão absoluta universal. Frigotto (1995) ancora suas expectativas em Kurz, Offe e Habermas, que, de diferentes formas, mas com os mesmos fins, estabelecem a emergência de uma nova perspectiva de se pensar e praticar a educação. Kurz postula uma razão sensível. Por sua vez, Offe, juntamente com Habermas, afasta-se da perspectiva crítica ligada à concepção materialista histórica de análise da realidade social, buscando deslocar o eixo da análise na proposta de outro fator determinante; o sentido da vida, o cotidiano e o espaço vital. Habermas, através de seu projeto de reconstrução do

materialismo histórico, busca na razão comunicativa, na interação social, centrada na comunicação e identificada com a linguagem, uma saída para o estratégico avanço científico-técnico, demarcado pela lógica privada da exclusão.

Interessa nesse aspecto analisar a perspectiva desenvolvida por Habermas. O autor identifica na raiz do processo excludente a concepção positivista de ciência que, baseada num reducionismo empírico-instrumental, tem-se arvorado dona da racionalidade, escanteando as questões dos valores, da ética e da justiça para o âmbito da irracionalidade científica. Nesse sentido, pode-se dizer que ele seguiu a crítica ao positivismo, iniciado pelos frankfurtianos. Da mesma maneira, prosseguiu a crítica da cultura. Contudo, ao invés de limitar-se a denunciar a unidimensionalização, ele tentou inserir essa crítica no contexto mais geral de uma teoria do capitalismo tardio.

Assim, Habermas entende que a sociedade se constitui de um todo formado de estruturas objetivas e de intersubjetividades produzidas através da linguagem e da ação. Seu conceito de subjetividade se dá no social, ou seja, o homem adquire a consciência de si mesmo através do outro, ao desenvolver uma interação reflexiva, por meio da linguagem – da ação comunicativa –, e em relação com e na construção de um mundo objetivo. A partir da formulação de um modelo descritivo, fundado nas mais importantes estruturas do capitalismo organizado, ele aponta as novas condições da sociedade onde se dá a formação do sujeito. Habermas procura demonstrar que as condições históricas do capitalismo atual se diferenciam das analisadas por Marx, não existindo mais um grupo social ou classe que possa ser tomado como representante de um interesse geral reprimido, revelando-se, assim, a perda do destinatário empírico da teoria marxiana – o proletariado – e a perda da autoconfiança revolucionária. Habermas acredita que o materialismo histórico, no qual Marx interpreta a história como uma seqüência de modos de produção, cuja lógica de desenvolvimento permite o reconhecimento da direção da evolução social, é insuficiente para explicar a dinâmica e a complexidade das sociedades contemporâneas.

Do ponto de vista de Habermas (1980), o processo evolutivo da sociedade não se apóia, como apontava Marx, na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção e na luta de classes. Para ele, as forças produtivas desenvolvem-se e as formas de integração social (relações de produção) amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos da espécie humana em duas dimensões. Por um lado, no nível do saber e no do agir técnico-estratégico (do trabalho) e, por outro, no do saber e do agir prático, moral e comunicativo (da interação). O processo evolutivo da sociedade depende, pois, do desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos que a ela pertencem.

Habermas abandona, portanto, a filosofia da história, na perspectiva marxiana, em direção a uma teoria da evolução social entendida como uma análise reconstrutiva da lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem. O processo de emancipação do sujeito, que Marx havia ancorado na crítica da economia política, que lhe fornecia critérios historicamente determinados, os quais tornavam possível uma diferenciação entre interesses legitimamente humanos e os interesses que impediam a desalienação, passa a ser entendido por Habermas como um processo de comunicação. A comunicação lingüística, o diálogo sem coações externas constitui, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade. Abandona, assim, o paradigma da filosofia da consciência (que enfatiza o conhecimento dos objetos pelo sujeito e o poder que resulta desse conhecimento), baseado na práxis produtiva e na classe social, substituindo-o pelo paradigma da comunicação (que enfatiza o entendimento intersubjetivo, entre sujeitos capazes de falar e agir), buscando potenciais de emancipação na esfera da interação: no mundo vivido, no mundo cultural.

No modelo comunicativo, o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem sobre algo (HABERMAS.1987A, p. 499). Com isso, as questões do mundo social e da subjetividade, que antes permaneciam à margem das decisões racionais, passam ao âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo. O desígnio do projeto habermasiano é o de elaborar uma teoria da racionalidade que contemple, além do elemento cognitivo-instrumental, também o prático-moral e o estético-expressivo.

No núcleo do projeto intelectual de Habermas, conforme o entendimento de Bernstein (1991), está a teoria da racionalização, cujas categorias e conceitos não só permitem examinar de modo sistemático o caráter e os diferentes modos existentes de racionalidade, mas também explicar como estes estão incorporados concretamente na vida social e cultural. Na verdade, só a existência de um padrão normativo, capaz de julgar o que é patológico e deformado, permite falar de patologias da modernidade e de realização deformada da razão histórica. Em outras palavras, Habermas conclui que os problemas da modernidade capitalista derivam dos obstáculos que coloca à racionalização da esfera ético-moral e estético-expressiva.

Enfatizando o potencial emancipatório da esfera cultural, onde se dão os processos de interação, em detrimento da esfera do trabalho – regido pelas regras de uma racionalidade instrumental –, Habermas aponta para a formação do sujeito, da identidade do eu, como um processo

de aquisição de uma competência interativa, que constituiria na capacidade de participar em sistemas de ação cada vez mais complexos, onde poderia questionar as pretensões de validade embutidas na linguagem institucionalizada, através da argumentação, e buscar o entendimento (consenso) sobre a validade das normas sociais. O eu autônomo e competente é aquele que reage à coerção da sociedade, opondo-se à heteronomia imposta pelo social. Para Habermas (1987a), o eu socialmente competente refere-se ao sujeito que atingiu, cognitivamente, o estágio do pensamento hipotético-dedutivo (na acepção de Piaget); lingüisticamente, o estágio da fala argumentativa; moralmente, o estágio pós-convencional (de acordo com Kohlberg); e interativamente, a habilidade de assumir a perspectiva dos outros, examinando sua própria ação e interação à luz da reciprocidade de direitos e deveres (segundo Mead).

Nesse aspecto, interessa assinalar a dimensão da interação no processo de formação dos sujeitos. É inspirado nessa perspectiva que Habermas, interpretando o processo moderno de fragmentação da razão, bem como a procura e reabilitação do outro da razão, retoma a filosofia social sob a idéia da emancipação do homem através do esclarecimento e a formação da competência comunicativa⁶ racional da identidade dos sujeitos humanos e das coletividades. Sob o olhar da teoria da ação comunicativa, Habermas (1987a, p.437) comenta que

se produz uma competência, pois, não entre o tipo de ação orientada ao entendimento e o tipo de ação orientada ao êxito, mas entre princípios de integração social: entre mecanismo que representa uma comunicação lingüística orientada por pretensões de validade, o qual emerge de forma cada vez mais pura da racionalização do mundo da vida, e os meios de controle deslingüistizados através dos quais se diferenciam os subsistemas da ação orientada ao êxito.

Desse modo, a racionalização do mundo da vida torna possível um tipo de integração sistêmica que entra em consonância com o princípio

⁶ A competência comunicativa consiste no domínio não-reflexivo (pré-teórico) de certas pressuposições que acompanham o entendimento lingüístico. Tais pressuposições têm um caráter similar ao das regras gramaticais, que o indivíduo utiliza ao falar e que nem por isso lhe são conscientes. Portanto, da mesma forma como o indivíduo que fala é capaz de utilizar corretamente as regras gramaticais, mesmo em dominá-las reflexivamente, assim também os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso de certas pressuposições pragmáticas ao utilizarem a linguagem voltada ao entendimento. Esse saber pré-teórico, que serve ao entendimento lingüístico, pode ser reconstruído racionalmente numa perspectiva universalista, da mesma forma como se reconstróem as competências universais relativas à gramática da linguagem. Nos dois casos trata-se de saberes ou competências que temos de supor hipoteticamente (HABERMAS, 1987a, p. 417).

de integração. Esse princípio é o entendimento que pode reconstruir, a partir de determinadas condições e com efeitos desintegradores, o mundo da vida. No espaço do mundo da vida, Habermas acredita encontrar a construção de novas solidariedades a partir de sujeitos autônomos e competentes, que são capazes de discutir e revalidar as regras sociais e, com isso, revitalizar a própria sociedade. A construção da solidariedade pressupõe, dessa forma, a formação do indivíduo que pensa, age e se comunica, buscando o diálogo e o entendimento, através do melhor argumento. Evidentemente, isso implica processos de comunicação, através dos quais se questiona o mundo do sistema técnico-instrumental, em que se afirma a individualidade do sujeito e a sua autonomia.

É, portanto, a associação da democracia à comunicação livre de coações e sua ênfase na construção de uma esfera pública em que se desenvolveriam as relações comunicativas e as interações sociais, que possibilitariam a discussão dos interesses presentes na sociedade de modo racional, com a finalidade de produzir normas ético-jurídicas universais. Sendo assim, os rumos da sociedade dependerão da capacidade dos indivíduos, de se perceberem enquanto sujeitos e atores sociais, exercitarem a democracia em todos os níveis, refletindo sobre os problemas da sociedade, interferindo, participando, dialogando, enfim, buscando o consenso em torno dos interesses coletivos.

É, pois, tarefa da educação construir competências e articular os saberes necessários para que os sujeitos possam refletir e atuar na esfera política, desenvolvendo a capacidade de gerir, orientar, discutir, organizar o exercício da direção política, para que possa participar de modo autônomo, em diferentes espaços e fóruns de atuação política. A forma democrática de solução de divergências passa pela definição de regras claras, quando atores sociais dotados de interesses próprios se reconhecem na integridade de seu direito.

Certamente que o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação não podem permanecer no plano da negação e da resistência, simplesmente. Tampouco identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária. Pelo contrário, necessitam disputar concretamente o controle hegemônico do processo técnico, do avanço do conhecimento, dos processos educativos e de qualificação, a fim de retirá-los da esfera pública, potencializando a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas da solidariedade, da igualdade e da democracia. Não há como abandonar princípios fundamentais e nem transigir teoricamente. Afirmar a liberdade, a autonomia e a qualidade, sem os princípios da igualdade,

democracia e solidariedade, é formar-se como os neoliberais, na restrita liberdade, autonomia e qualidade pelo mercado ou pela lei do mais forte.

Cabe observar que parcela desse projeto cabe à educação, enquanto campo de desenvolvimento das potencialidades e apropriação do saber social e de luta contra-hegemônica. A educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica, que se define no conjunto das relações sociais. Nessa via, o homem é o sujeito do processo educativo e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas). A ação educativa necessita efetuar-se eficazmente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. É partindo desse entendimento que Frigotto afirma que:

A filosofia da relação trabalho e educação [...] não pode reduzir-se a mero adestramento. Necessita desenvolver-se na ótica do desenvolvimento do conjunto de capacidades humanas necessárias à produção de valores de usos econômicos, culturais, políticos, estéticos. Tem que fornecer elementos de formação técnica, científica e política. 'Dominar a máquina', recriar a máquina e saber a serviço de quem e de quantos está a ciência, a tecnologia e a riqueza produzida pelo trabalhador (FRIGOTTO, 1999, p. 3).

O panorama recente da educação aponta para uma democratização na escola, a fim de construir a partir do dialeto (lingüístico, gneseológico, valorativo, estético cultural) uma ordem mais avançada, e, portanto, mais universal. O desafio, nesse universo temático, é resgatar a escola pública unitária, para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar. Gramsci (citado por FRIGOTTO, 1995, p.176), aponta que criar uma cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais, significa também, e, sobretudo, "difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las e transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral". A realidade, na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa, historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. O ponto inadiável para produzir a alternativa ao neoliberalismo no desenlace da crise em todos os âmbitos, segundo Hobsbawm e Oliveira (1995, p.186), também referendados por Frigotto, é a formação de sujeitos sociais coletivos, no sentido de capacitá-los para a ampliação da esfera pública e "ter acesso ao manejo do fundo público." A construção democrática tem como ponto de partida a necessidade de garantir e dilatar, na esfera pública, os direitos já alcançados pela luta das classes trabalhadoras dentro do estado de Bem-Estar Social. Seguramente, o Estado de Bem-Estar Social formou direitos sociais para além dos políticos, mas que os neoliberais procuram anular, uma vez que visam apenas ao lucro do capital.

O exercício do poder necessita aproximar-se do cidadão, trazendo transformação à hierarquia de decisões na área pública. A alternativa da educação, numa perspectiva democrática, se gesta na luta contra-hegemônica de dentro dessa materialidade (FRIGOTTO, 1995). Em termos teóricos, políticos, filosóficos e éticos, implica não reduzir os processos educativos numa concepção unidimensional, mas, conforme indica esse autor, alargá-los na perspectiva omnilateral e ou politécnica, expressas nas múltiplas necessidades do ser humano, revertendo o atual sistema educacional, que intenciona formar apenas consumidores e não cidadãos.

A ação primeira e fundamental, segundo Frigotto (1995), é a gestão tripartite, ou seja, a afirmação da escola unitária, pública e democrática. Sem dúvida, essa realidade pode ser mudada com a ativa participação da comunidade nas decisões das políticas educacionais. A implantação de uma gestão democrática em todos os níveis da educação vai além das questões educacionais. Não se constrói a democracia sem vivê-la. É necessário garantir legalmente os mecanismos que defendam e mantenham a existência da participação democrática nas instituições de ensino, criando leis específicas para isso. É essencial reafirmar a educação como um direito fundamental do ser humano e excluí-la de conceitos de mercado.

Frente a esse contexto, as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que ocorrem na sociedade, decorrentes, como visto, de um conjunto de acontecimentos e processos, como: novos paradigmas produtivos, revolução tecnológica, exclusão social, crise moral e ética e despolitização da sociedade. Diante desses desafios, qual é o papel da escola hoje? Qual papel dos professores e como proceder na gestão dessa escola? Para muitos estudiosos, a participação⁷ é o melhor meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização da instituição. Contudo, uma gestão democrática, autônoma e participativa, para não ser vista como terceirização do serviço público,

⁷ Entre as modalidades mais conhecidas de participação estão os Conselhos de Classe e os Conselhos de Escolas, os primeiros desde a década de 80, sendo que o segundo existe em muitos municípios e estados brasileiros, mas só começa a ganhar corpo a partir da Lei 9394/96 da LDB, que manifesta a necessidade de os estabelecimentos escolares terem uma gestão democrática e participativa, referindo-se aos Conselhos de Escolas, sendo que estes devem funcionar de forma paritária e como instâncias máximas de decisão dentro da escola no que diz respeito aos aspectos administrativos e, principalmente, pedagógicos. Uma outra modalidade de Gestão Democrática vem sendo construída a partir da escola pela comunidade escolar (professores, pais e alunos), dos diretores das organizações escolares (SAVIANI, 1997).

com interesses capitalistas e globalizantes, necessita formar sujeitos compromissados com uma educação, cujo objetivo é a construção da cidadania de forma consciente, intervindo na realidade cruel em que vivemos, e assim transformá-la.

Como se pode ver, democratizar a gestão⁸ na educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política educacional. No entanto, tal obtenção depende da vontade política de ampliar os espaços de participação social na gestão educacional. As bases para a construção da gestão democrática estão pautadas na própria escola, visto que ela se organiza a partir de três pilares que são: a formação do conhecimento do aluno; a administração da unidade escolar e a participação das comunidades. Nessa contextualização, o aluno é o protagonista principal, necessitando ser entendido enquanto sujeito histórico-social e referenciado nas suas experiências, personalidade e vivências construídas socialmente.

APONTAMENTOS FINAIS

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil propor um único projeto para os coletivos, sendo igualmente difícil para a educação saber que valores necessita formar. Assim, torna-se fundamental propor a criação de sentidos pela ação comunicativa, em que as pessoas possam examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e decidir pelo melhor argumento. Logo, os aportes da teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas, vinculados à educação, apresentam-se, a partir do contexto atual como uma possibilidade para repensar e até modificar o quadro caótico das desigualdades sociais, originadas pelo sistema estratégico do capital. Para que essa educação se estabeleça, há de se utilizar as competências comunicativas nos entornos familiares, escolares e da comunidade, participando de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Sem dúvida que a formação das competências do agir comunicativo se colocam bem à frente das atuais exigências impostas à educação pela ideologia do mercado. Desse modo, o paradigma da intersubjetividade propõe uma outra relação educativa, distanciada, portanto, do paradigma da consciência ou da dominação.

A partir das reflexões desenvolvidas, percebeu-se que a teoria desenvolvida por Habermas, em seu esforço de resgatar o potencial de

⁸ Em defesa da gestão democrática da educação, o Projeto da Lei nº 3484/04 define como primordial a participação e representação dos diversos agentes sociais e significativos, no processo de formulação, acompanhamento e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução. Constitui-se, portanto, numa estratégia para a superação de práticas autoritárias e individualistas e pretende contribuir para que o Poder Público redefina o seu papel no que tange a prestação de serviços públicos, visando a qualidade social da educação (SAVIANI, 1997).

racionalidade comunicativa em contextos interativos do mundo da vida, pode auxiliar a educação a alcançar êxito no cumprimento de suas finalidades através da otimização desse potencial de racionalidade. A formação do sujeito articulado, a ação comunicativa habermasiana pode elucidar as inquietações evidenciadas no âmbito da educação, despertando novas significações para a esfera cultural e social. Discutindo as implicações práticas da linguagem, atinge-se a valorização da vida e das experiências cotidianas, tornando o conhecimento significativo ao homem.

Sendo assim, a educação, inspirada na ação comunicativa, pode contribuir para a reflexão sobre algumas possibilidades de reversão do processo coercitivo do sistema técnico-instrumental, enquanto apropriação intersubjetiva das relações sociais e culturais. Concluiu-se que, nas situações em que a educação se reconhece em sua inclusão e em seu papel formativo na sociedade e na cultura, ela pode contribuir para livrar as condições que aprisionam os indivíduos aos paradigmas unidimensionais do mundo moderno. Desse modo, o presente trabalho tratou da formação do sujeito em sua vinculação social, desvendando não só os perigos da socialização reificadora. O alcance da crítica pedagógica, quando guiada pela ação comunicativa, passa então a desencadear a formação de uma sociedade mais humanizada, voltada enfim para o cultivo dos valores da ciência, da moralidade e da arte. Em última análise, o educador, ao partir do conhecimento do cotidiano dos educandos, compreenderá as necessidades próprias dos diferentes contextos, tecendo a formação interpretativa, estética e cultural de indivíduos construídos intersubjetivamente.

LUDWIG, C.; TREVISAN, A. L.; PEREIRA, S. M. The communicative action and the democratic perspective in education. *Educação em Revista*, Marília, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

ABSTRACT: this study it analyzes the context contemporary, characterized for the legitimation of the capitalism and its diverse mechanisms of alienation, and the possibilities of the education in the formation of the independent and critical citizen. It is bet in the contributions of Habermas, through its project of the communicative action and the reflexive interaction for the process of formation of the citizen, front to the strategical advance scientific-technician. One gives credit that the potential of communicative rationality in interactive contexts of the world of the life, can assist the education to reach success in the fulfilment of its purposes through the activation of this potential of rationality. The formation of the citizen articulated to the communicative action can elucidate the fidgets evidenced in the scope of the education, searching new felt for the social sphere.

KEYWORDS: globalization; communicative action; interaction; education.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BERNSTEIN, Richard. *Habermas y la modernidad*. 2. ed. Madrid: Cátedra, 1991.
- DELUIZ, Neise. Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. *Boletim Técnico do SENAC*. v.21, n.1, p., jan./abr., 1995.
- CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Formação técnico-profissional: de política social para assistência e alívio da pobreza*. Disponível em <www.ilea.ufrgs.br/unitrab/boletim/anterior/n05/artigos/artigo01.html>. Acesso em: 09 ago. 1999
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- _____. *Mudança estrutural da esfera pública: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987a, v.1.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987b. V. 2.
- KON, Anita. Tecnologia e trabalho no cenário da globalização. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro de. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade? In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SPOSATI, Aldaíza. Globalização: um novo e velho processo. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar. (Org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.