

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AÇÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA AÇÃO-COMUNICATIVA DE HABERMAS

João Pedro Pezzato
Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão a respeito da ação política no âmbito da escola tendo como referencial a teoria da ação comunicativa de Habermas. Nessa perspectiva, discutimos a teoria da ação comunicativa como possibilidade de interpretação das micropolíticas presentes na interação cotidiana da escola. Consideramos elucidativa a contribuição de Habermas para o entendimento de relações democráticas a serem criadas por um processo de educação fundado na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa em uma escola que se pretende formadora de cidadãos.

Palavras-Chave: Teoria da ação comunicativa; escola e ação política; cotidiano e escola.

THE SCHOOL AS A SPACE FOR POLITICAL ACTION: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF HABERMAS' COMMUNICATIVE ACTION

Abstract

This paper aims at reflecting on the political action going on in schools in the light of Habermas' theory of communicative action. From this perspective, the theory is seen as a possibility of interpreting micro politics that are part of everyday interaction in schools. The contributions brought about by Habermas' theory of communicative action clarify the democratic relations that must be improved in an educational process which is based on the acceptance of the others and on peaceful and cooperative coexistence within a school that aims at educating citizens.

Key words: theory of communicative action; school and political action; everyday interaction in school.

Introdução

O presente artigo propõe uma discussão a respeito da ação política no âmbito da escola tendo como referencial a teoria da ação comunicativa de Habermas. Tal reflexão tem como perspectiva as

micropolíticas presentes na interação cotidiana da escola e na perspectiva desse espaço como possibilidade de construção da cidadania.

A questão do cotidiano tem sido objeto de estudo em diferentes épocas, por parte de inúmeros pensadores. Nos dias de hoje, alguns autores têm apontado a ocorrência de uma redescoberta do estudo do cotidiano e, por esse motivo, ele tem sido valorizado como fonte de análise social. Destaca-se que, por meio dele, é possível identificar elementos de natureza política em instância que durante muito tempo ficaram ignorados, como aponta Matos:

.... a influência mais marcante parece ter sido a descoberta do político no âmbito do cotidiano, o que levou a um questionamento sobre a transformação da sociedade, o funcionamento da família, o papel da disciplina e das mulheres, o surgimento dos fatos e gestos cotidianos. Assim, o renascimento dos estudos do cotidiano se encontra vinculado a uma redefinição do político, frente ao deslocamento do campo de poder das instituições públicas e do Estado para a esfera do privado e do cotidiano, com uma politização do dia-dia. (MATOS, 1994: p. 14).

Considerando a educação como ato político, busca-se refletir como o processo de ensino se constitui em um ato político de construção da cidadania no âmbito do cotidiano da escola, pois é a tomada de posição que orienta a ação do ser humano na sociedade. Pela educação formal, são dadas orientações no sentido de estabelecer valores e princípios a serem adotados na intervenção histórica a que cada indivíduo está sujeito. Paro (2002) caracteriza a educação como política argumentando que:

Em síntese, pode-se considerar a educação como intrinsecamente política numa dupla dimensão: por um lado, é por meio da educação, entendida como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política); por outro lado, a educação, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia. (PARO, 2002; p. 17)

O sentido de democracia, aqui expresso por Paro, vai além da idéia da democracia como direito a voto ou da preparação que a

educação a princípio propicia para prover os cidadãos das condições de exercer os direitos democráticos. Na perspectiva do autor, democracia tem o sentido de participação real nas decisões da vida cotidiana de cada indivíduo, além do direito de voto.

Assim, a educação torna-se ação política na medida em que trabalha com a idéia de que todos os cidadãos devem ser partícipes tanto do conhecimento historicamente produzido como na reconstrução desse conhecimento para tomar as decisões em seu cotidiano de acordo com a realidade em que se situa. Como afirma Pérez Gómez (2001; p. 16):

A diferença substancial entre os processos de socialização espontânea e os de educação intencional é o propósito decidido e sistemático desta última de favorecer o desenvolvimento da consciência de suas possibilidades reflexivas nos indivíduos, de voltar-se sobre si mesmos e sobre seus próprios processos de socialização para entender como se está configurando em cada um o tecido de significado que compõem sua cultura e decidir sobre sua permanência ou modificação.

Para tanto, pensar como as interações e os processos de comunicação se dão no cotidiano é um dos elementos fundamentais para análise da dimensão política na e da educação. No processo educacional, a mediação que o professor faz entre o aluno e o conhecimento, a relação do aluno e do professor com o espaço da escola, a articulação inerente ao trabalho do núcleo de direção da escola, dentre outras interações possíveis no universo escolar, são situações em que estão presentes sutilezas do relacionamento humano. Nessas sutilezas, estão presentes visões de mundo, princípios e valores que orientam as ações cotidianas e imprimem um sentido político às mesmas.

Nesse contexto, é que as reflexões apresentadas neste artigo buscam em Habermas seu referencial. Habermas tem trabalhado com a idéia da politização do espaço público, entendido como o espaço em que o conceito de cidadania pode se materializar. Sua teoria da ação comunicativa contribui significativamente para a construção de uma prática que leve a essa materialização, na medida em que considera que as interações promovem visões de mundo negociadas e que vão construindo uma evolução social.

Discutindo a relação entre teoria e prática na civilização científica contemporânea, a composição do espaço público como local legítimo de ação política e, conseqüentemente, formulando questões

relativas à produção de conhecimento na modernidade, as idéias do filósofo alemão têm influenciado pesquisadores do campo da educação, sobretudo os que discutem política e organização educacional.

As formulações teóricas do autor suscitaram uma série de polêmicas, como as que discutem a validade do conhecimento historicamente produzido, quando tenta fundamentar a idéia de emancipação social, ou quando busca formular uma teoria interpretativa de evolução social.

Desde a publicação da obra “Conhecimento e Interesse”, em 1968, Habermas passou a exercer significativa influência no campo das Ciências Sociais e da Filosofia. A produção teórica de Habermas, principalmente as formulações contidas na Teoria da Ação Comunicativa tem sido, na atualidade, invocada para a discussão de questões relacionadas à educação. As formulações do autor sobre a Teoria da Ação Comunicativa estão contidas em obra publicada na Alemanha no ano de 1981.

Neste artigo, será apresentada uma análise sobre a contribuição que tais idéias trazem para uma ação educativa na sua dimensão política.

Ação-comunicativa e ação política: aproximações

Conhecido como o filósofo da esperança, Habermas apresenta em suas concepções uma idéia de evolução social e pode ser entendida como um processo de aprendizagem decorrente das interações sociais que mobilizam diferentes dimensões da razão, as denominadas cognitivo-técnicas e as prático-morais.

O autor sugere que os resultados da aprendizagem evolutivamente relevantes ficam depositados na tradição cultural, nas imagens do mundo e nos sistemas de interpretação da sociedade, na forma de conhecimento empírico e de representações prático – morais. Tais conhecimentos constituem uma espécie de potencial cognitivo que podem ser aproveitados pelos movimentos sociais quando a necessidade exigir. Nesse sentido, conclui que a aprendizagem é um fator necessário, não contingente, da condução do processo de evolução social. (HABERMAS, 1987; p. 297).

As relações ator/mundo se estabelecem sob três diferentes formas de mundo: mundo objetivo; mundo social; mundo subjetivo. O mundo objetivo é o conjunto dos possíveis enunciados verdadeiros; o mundo social é o conjunto das relações interpessoais legitimamente

reguladas e o mundo subjetivo, a totalidade de vivências do falante. (HABERMAS, 1988, p. 144)

Conforme aponta Cooke (SIMÃO, 2000), em seu estudo sobre a pragmática de Habermas, estas imagens de mundo derivam-se de três atitudes básicas, adotadas pelo ator: atitude objetivante, atitude conformativa a normas e atitude expressiva.

Quando adotamos uma atitude objetivante estabelecemos relação, em primeira instância, com o mundo objetivo dos fatos e dos estados de coisas; quando adotamos uma atitude conformativa a normas estabelecemos relação, em primeira instância, com o mundo social das interações normativamente reguladas; quando adotamos uma atitude expressiva estabelecemos relação, em primeira instância, com o mundo subjetivo da experiência interna(p. 34).

Habermas denomina mundo vivido ao espaço social onde ocorre uma interação específica que permite o surgimento de um tipo particular de diálogo, denominado por ele de ação comunicativa. Nas condições propícias para o surgimento da ação comunicativa, predominam os momentos de formulação e construção de consenso, pois esta situação permite a realização da razão comunicativa colocada no diálogo e na forma do melhor argumento. Para o filósofo, é na qualidade desse tipo de interação, possível em determinado espaço público, que surge uma forma de aprendizagem coletiva que irá garantir o processo de evolução social.

Esse processo de evolução social relaciona-se intimamente com o desenvolvimento democrático, na medida em que não há uma imposição de interpretação de um interlocutor sobre o outro mas, sim, uma troca de perspectivas em relação ao mundo visando à cooperação.

Habermas faz uso das contribuições de Piaget para expor sua teoria evolutiva da sociedade. Nesse sentido, utiliza o conceito de descentração:

(...) as sociedades teriam a capacidade de 'aprendizado', superando princípios de organização mais simples e menos eficazes em favor de princípios novos mais universais, mediante sucessivas descentrações. (...) em consequência dessas permanentes descentrações é um aprendizado coletivo que se traduz em sua capacidade de manejo e direcionamento maior das formações societárias, em diferenciação e na autonomização de certas 'esferas' ou subsistemas. (FREITAG, 1993; p. 63).

Ao discutir algumas características de compreensão mítica e de interpretação moderna do mundo, o pensador alemão coloca que, no **mundo mítico**, não há desconexão entre natureza e cultura.

O **mundo externo** (a que o autor também se refere como **natureza externa**) compreende o mundo objetivo de estados de coisas existentes e o mundo social, regido por normas e convenções vigentes. Este corresponde ao **mundo social**, que fornece conceitos complementares ao **mundo interno** (ou da subjetividade).

O mundo interno é caracterizado por tudo que não pode ser incorporado ao mundo externo e é representado pela totalidade das vivências cujo acesso privilegiado é do indivíduo.

O desenvolvimento cognitivo, realizado por um processo evolutivo que possibilita a conexão entre a formação do universo externo com o interno, permite a construção de um sistema de referência para a simultânea delimitação do **mundo objetivo** (e do mundo social) diante do mundo subjetivo. “A evolução cognitiva significa em termos gerais a descentração de uma compreensão do mundo de cunho inicialmente egocêntrico.” (HABERMAS, 1987; p. 124).

A descentração é considerada pelo autor como uma das dimensões mais importantes da evolução das imagens do mundo. (HABERMAS, 1987; p. 111).

A idéia de evolução social pode ser entendida como um processo de aprendizagem no sentido da psicologia evolutiva cognitiva que inclui uma distinção entre níveis de aprendizagem (materializados em “núcleos institucionais”, que funcionam como relações de produção e que determinam a forma dominante de integração social). A evolução social é considerada como um processo bidimensional (cognitivo/técnico e prático/moral) cujos estágios podem ser descritos estruturalmente e ordenados de acordo com uma lógica evolutiva.¹

O autor sugere que os resultados da aprendizagem evolutivamente relevante ficam depositados na **tradição cultural**, nas imagens do mundo e nos sistemas de interpretação da sociedade, na forma de conhecimento empírico e de representações prático – morais. Tais conhecimentos constituem uma espécie de potencial cognitivo que

¹ A respeito do exposto, e de suas implicações no que se refere à transposição dos modelos ontogenéticos para a interpretação de processos evolutivos de âmbito social, ver: Thomas McCarthy, 1995, p. 287 e 288.

pode ser aproveitado pelos **movimentos sociais** quando a necessidade exigir. Nesse sentido, conclui que a **aprendizagem** é um fator necessário, não contingente, da condução do processo de evolução social. (MCCARTHY, 1995: p. 297).

Habermas distingue duas esferas existentes na modernidade, uma ligada a processos do **mundo da reprodução material**, cujo conceito é denominado de **sistema**, e outra que se refere “à maneira como os atores percebem e vivenciam sua realidade social”, a esfera do **mundo vivido**. (FREITAG, 1993: p. 65 e outras).

O sistema não se opõe ao conceito de mundo vivido, mas o complementa. O primeiro, diferencia-se entre os subsistemas econômico e político, que são responsáveis pelo desenvolvimento de mecanismos auto-reguladores: o dinheiro e o poder.

O mundo vivido constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, colocada no diálogo e na forma do melhor argumento. (FREITAG, 1993: p. 65).

O mundo vivido é considerado como correlato dos processos de entendimento pois, ao atuar comunicativamente, os sujeitos se entendem **sempre** no horizonte do mundo vivido. É no mundo vivido que as

...operações interpretativas dos membros de uma comunidade de comunicação deslindam o mundo objetivo e o mundo social que intersubjetivamente compartilham, frente aos mundos subjetivos de cada um e frente a outros coletivos. (HABERMAS, 1987; p. 104).

O conceito de ação comunicativa é definido sinteticamente por Habermas como a “interação entre ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que (seja com meios verbais ou meios extra verbais) iniciam uma relação interpessoal”. Nesse processo, os atores “buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar em comum acordo seus planos de ação e com eles suas ações. O conceito principal, o de interpretação, se refere primordialmente à negociação de definições de situações suscetíveis de consenso...” (HABERMAS, 1987; p. 124).

A Linguagem é um meio de comunicação que serve ao entendimento, mas, ao entender-se entre si, os atores perseguem determinadas metas. Enfim, a comunicação é na verdade um instru-

mento com vistas a uma ação coordenada, onde cada um nesse processo busca determinados fins.

Ao atuar comunicativamente no mundo vivido, ocorrem os processos de entendimento entre os sujeitos que articulam as operações interpretativas, pois é nesse espaço que os membros de uma comunidade de comunicação podem compartilhar - por meio do diálogo - suas experiências individuais subjetivas com as experiências coletivas. (HABERMAS, 1987; p. 104).

Escolhido como unidade elementar da comunicação lingüística, o ato de fala tem o poder de gerar relações interpessoais pretendidas pelo falante. Um ato de fala não é uma palavra ou um símbolo, ou uma oração nem uma instância do símbolo da palavra ou da oração. Ele compreende a produção ou emissão de uma instância de uma oração sob certas condições no emprego de uma oração em uma emissão. (MCCARTHY, 1995: p. 318 e 319).

A teoria dos atos de fala e o conceito de competência comunicativa estão intimamente relacionados. A competência comunicativa é dada a partir de uma situação particular do ato de fala que requer quatro princípios básicos de validade, a saber:

- 1) que sejam emitidas orações gramaticalmente corretas;
(exatidão quanto às normas lingüísticas);
- 2) que sejam compreensíveis (inteligíveis);
- 3) que seus conteúdos proposicionais sejam verdadeiros
(pressuposição existente);
- 4) que as pretensões do falante sejam sinceras. (MCCARTHY, 1995: p. 334).

Analisando o pensamento de Habermas, podemos dizer sinteticamente que a política é construída e definida por meio de um tipo de diálogo em que são, por meio da articulação do melhor argumento e da construção do consenso, determinadas as regras de convívio social a serem aceitas no espaço público.

Na ação comunicativa, há processos de interação com vistas à cooperação e que partem de pressupostos de que nenhum dos participantes possuem o monopólio interpretativo.

Na interação entre duas ou mais pessoas dotadas de credibilidade, constroem-se as normas a serem aceitas no espaço público. Espaço público é visto pelo autor como uma instância na qual se forma a opinião da população e se define o que é verdadeiro. A construção histórica que define o estatuto da verdade se faz mediante o debate – ou diálogo - que seleciona o melhor argumento para a construção do consenso.

Para analisar a legitimidade do exercício do poder, faz-se necessário distinguir o falso do verdadeiro consenso. Considerando que os consensos fatuais são freqüentemente distorcidos por influência de interesses alheios aos da coletividade, e por deformações inerentes ao próprio processo de comunicação, os participantes do discurso podem julgar que o consenso obtido foi válido ou não.

Para o autor, a verdade não é uma afirmação que corresponde a um objeto ou a uma relação real. A verdade está relacionada a uma afirmação considerada válida num processo de argumentação discursiva proveniente de um diálogo.

Um consenso não-verdadeiro é, por exemplo, aquele em que uma das partes formuladora de argumento (ou argumentos) usa alguma forma de coerção para convencer o participante, ou os participantes, do processo de discussão.

Entre as diversas contribuições de Habermas, está a abertura de uma discussão envolvendo a possibilidade de introduzir a democracia como parte necessária do processo científico.

Ao lançar o paradigma da comunicação, dentro do qual a verdade é uma pretensão de validade (definida historicamente), a ciência passa a ser, também, vista como uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo constante de busca e de pesquisa que não permite a existência de um saber pronto e acabado (como um produto final). Nessa perspectiva, a verdade não é propriedade de ninguém e passa constantemente por um processo de rediscussão que depende de consenso para ser considerada válida. A validade não prescinde da comunicação.

Ao falar, colocamo-nos em relação com o mundo físico que nos rodeia e com os demais sujeitos com os quais interagimos. Colocamo-nos, também, em relação a nossas intenções, sentimentos e desejos. Em cada uma dessas dimensões, estamos constantemente estabelecendo pretensões, ainda que de forma implícita, relativas à validade do que estamos dizendo, implicando ou pressupondo.

A visão de uma comunicação com vistas à cooperação, e isenta de coerção, aparece como uma forma alternativa tanto à razão instrumental quanto aos particularismos do indivíduo e da comunidade. Como afirma Touraine (1994), Habermas acredita na possibilidade de fazer aparecer o universal na comunicação, pela discussão que permite reconhecer no outro o que é mais autêntico e o que se prende a um valor moral ou a uma norma social universalista. De acordo com o autor, “Este comportamento de respeito e escuta do outro aparece como um fundamento mais sólido da democracia que o confronto de interesses levando a compromissos e a garantias jurídicas” (TOURAINÉ, 1994, p.355).

Ação comunicativa, ação política e ação pedagógica

Trazendo essa discussão para as interações na escola e no processo educativo, temos que a esta, inegavelmente cumpre, um papel de socialização das novas gerações. Esse complexo processo de socialização é composto de diferentes situações de comunicação que envolve a perspectiva dos diferentes grupos em interação.

Pode-se considerar que um aspecto importante relacionado ao papel político que o processo pedagógico pode representar encontra-se no quanto a escola contribui para a mudança social. Em seu texto “Mudança Social e Educação Escolarizada”, Florestan Fernandes (1966), chama a atenção para o fato de que a escola tanto pode ser “produto” da mudança social, como afirmam alguns autores, quanto pode ser “requisito” ou “fator específico” da mudança social. Assim, a escola tanto pode ser foco de estabilidade social e resistência a mudanças como pode preparar o *caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida* (p. 85). Portanto, a ação política é inerente ao processo pedagógico, tanto no caso da conservação quanto da mudança social, cabendo aos responsáveis definir qual caminho tomar.

Continuando nessa linha, destacamos que a ação pedagógica constitui-se em um processo dialético em que ocorrem contradições internas e externas à escola, muitas delas relativas, sobretudo, à reprodução da cultura hegemônica (PÉREZ GÓMEZ, 2000). A ação política envolvida na ação pedagógica consiste justamente em desvelar tais contradições e promover atitudes mais críticas tanto na relação com o conhecimento quanto na interação entre os participantes desse processo.

Como já afirmamos, a ação-comunicativa vem ao encontro de uma ação política com respeito ao processo pedagógico na medida em

que busca uma comunicação onde os diferentes mundos são considerados e tem como meta ação com vistas à cooperação. Os momentos de formulação e construção de consenso, que permitem a realização da razão comunicativa colocada no diálogo e na forma do melhor argumento, propiciam uma forma de aprendizagem coletiva que promove uma ação política no processo pedagógico que se processa nos diferentes espaços da escola.

Trata-se de considerar a escola, como afirma Dewey (BERNSTEIN,1987), como uma comunidade de vida e de reconstrução da experiência, onde a democracia seja um ideal de vida, *a moral ideal*. Nesse sentido, afirma que o princípio fundamental da escola é a contínua reconstrução da experiência.

É nesse sentido que a prática pedagógica em sala de aula se reveste também de um caráter político e, assim, pode envolver práticas democráticas que permitem aos interlocutores possibilidades para que as diferentes perspectivas do conhecimento se apresentem. Como afirma Paro:

Quando se atenta para a forma bancária em que, salvo raras exceções, se dá a relação professor-aluno em nossa escola básica, pode-se perceber que será muito difícil contribuir para uma sociedade democrática quando, no momento mesmo da formação do cidadão, da constituição de sua personalidade pela mediação da educação, ainda se aposta numa relação negadora da democracia, na qual o professor tenta ensinar, passando conteúdos para o aluno que apenas os aceita passivamente, para depois reproduzi-los em provas e concursos, desprovidos de qualquer preocupação com a formação integral do sujeito histórico.(p. 19)

Assim, para que se possam construir normas a serem acatadas no espaço público que tenham a perspectiva de uma cultura de participação democrática, tornando a escola um instrumento de mudança social, é preciso que se desenvolvam ações que tenham estes pontos como meta.

Colocar em prática tais ações exige que toda a equipe responsável pela condução do processo educacional esteja consciente de tais princípios, o que pressupõe uma interação ausente de coerções e baseada no reconhecimento do outro. Assim, é necessário que a escola promova espaços para o desenvolvimento da ação comunicativa.

Um espaço em que realmente esteja assegurada a promoção do diálogo deve, também, ter um projeto pedagógico em que a participação

efetiva de todos os envolvidos, tanto de professores quanto de pais e comunidade, esteja implicada.

Contudo, o que se tem observado é que a elaboração do projeto pedagógico, muitas vezes, é uma tarefa formal e, por via de regra, realizada pela equipe gestora com baixa participação de professores e pais. Nessa perspectiva, o processo de busca, que poderia propiciar a construção de um consenso a partir da ação comunicativa que envolve a busca de metas comuns e de um agir comunicativo, fica prejudicado, pois uma situação com esse tipo de encaminhamento é caracterizada pela ausência de diálogo.

A ação política de reconstrução do conhecimento a partir da vivência dos envolvidos no processo pedagógico e a busca dos reais interesses comuns só podem ocorrer a partir do reconhecimento do outro e pela comunicação com vistas a um entendimento e ação cooperativa.

Os atos de fala, segundo Habermas (1987), não coincidem necessariamente com a ação, pois na comunicação cada sujeito traz seu mundo e persegue determinadas metas que não é necessariamente a do outro que está no processo comunicativo. Nos processos cooperativos de comunicação, a ação se dá a partir de uma interpretação negociada da situação, visando à coordenação do agir teleológico² dos participantes do processo. Como afirma Habermas:

Para ambas as partes a tarefa da interpretação consiste na inclusão da própria interpretação da interpretação que da situação em face ao outro que mediante a versão revisada “seu” mundo externo e “meu” mundo externo sobre o contraste do “nosso” mundo da vida ficam relativizados em função “do mundo” e das definições da situação antes dispares se podem fazer coincidir suficientemente. (p. 145).

A ação política resultante desse processo no ambiente escolar encontra-se exatamente na possibilidade de os diferentes atores do processo pedagógico participarem das decisões de maneira a colocar seu mundo em face do mundo da escola para coordenar ações que construam o mundo coletivo da mesma.

Concretamente, trata-se de colocar em interação o mundo interno e o mundo externo dos participantes da escola, para construir um

² Habermas define o agir teleológico como o agir racional com respeito a fins (1987, pág. 125)

conjunto de regras, normas e valores, que podemos chamar de cultura, no sentido do exercício da democracia.

O respeito às diferenças e ao mundo do outro contribui para que propostas que têm sido insistentemente colocadas como válidas para a organização da escola, como a gestão democrática e a inclusão, sejam viáveis. O monopólio da verdade unicamente por parte do núcleo pedagógico e do núcleo gestor da escola impede que a democracia como modo de vida se estabeleça na escola. Dessa forma, a contribuição da escola para o princípio da democracia para a sociedade, como um todo, também falha, pois formará indivíduos sem espírito crítico para intervir na sua própria realidade e na sociedade a que pertencem.

Assim, concluímos este artigo com uma análise da ação política no cotidiano da escola na perspectiva da teoria da ação-comunicativa de Habermas. Esta abordagem apresenta uma possibilidade de análise do cotidiano escolar em sua dimensão política e de análise das interações que se processam na escola no estabelecimento de relações mais democráticas no contexto da educação formal. Tal aspecto remete a uma possibilidade de educação que promove o desenvolvimento de processos de entendimento entre diferentes sujeitos que articulam operações interpretativas que, por sua vez, podem desembocar na troca de experiências coletivas.

Um processo de interação pedagógica que vislumbre efetivamente essa perspectiva poderá criar condições de uma educação que respeita as diferenças individuais, aceita o outro como legítimo sujeito, e promove a convivência pacífica e cooperativa.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. O Estudo do Cotidiano: alguns pontos a considerar. **Cadernos do CERU**, n° 5, série 2. São Paulo, 1994.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BERNSTEIN, B. The Varieties of Pluralism. **American Journal of Education**. Vol.95. No. 4, 1987

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, n° 112, março. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2001.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Portugal: Porto editora, 1998.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. S.P. Dominus Editora, 1966.

FREITAG, Barbara. Sistema e “mundo vivido” em Habermas. *GEEMPA. O fio e a rede do equilíbrio*, nº1, julho, Porto Alegre, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa II**: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3ª ed. (Trad. J.F. Yvars & E. Pérez Nadal). Barcelona: Península, 1991.

MATOS, Maria Izilda Santos de. “A trama do cotidiano.” **Cadernos do CERU**, nº 5, série 2. São Paulo, 1994.

MCCARTHY, Thomas. **La teoría Crítica de Jürgen Habermas**, 3ª ed. Madrid: Tecnos Editorial, 1995.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002

PÉREZ, Gomes. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIMAO, Livia Mathias. **Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino-aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa** (Habermas). *Psicologia: Reflexão Crítica*, 2000, vol.13, no.1, p.33-38

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Professora Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenadora do programa de Pós-graduação em Educação/Unesp/Rio Claro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris X e na Universidade Complutense de Madrid na Espanha.

E-mail: joyce@rc.unesp.br

João Pedro Pezzato, Professor Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro-SP. Possui graduação, Licenciatura e Bacharelado, em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.

Submetido em: agosto de 2006 Aceito em: agosto de 2008