

IMPORTÂNCIA DA AÇÃO EDUCATIVA – CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país.” NELSON MANDELA¹

Amanda Tavares Borges²

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação como fonte promotora da inclusão social e da concretização dos objetivos do Estado Democrático de Direito, insculpidos na Magna Carta de 1988, sob o paradigma de ser a Educação fonte transformadora do indivíduo, tanto no papel de educador como educando, e como este processo tem sido falho nas perspectivas analisadas. Como forma de concretização desses objetivos, o artigo ainda traz a proposta de J. Habermas aos educadores, para que se tornem críticos permanentes e incansáveis da racionalidade sistêmica que começa a atingir a Educação.

Palavras Chaves – Educação. Concretização. Inclusão social. Ação comunicativa. Teoria da modernidade. Educação emancipadora.

ABSTRACT

This article analyzes at education as a promoter source of social inclusion and achievement of the objectives of democratic rule of law, sculptured in 1988 *Magna Carta*, under the paradigm of being the source Education transforming the individual, both in the role of teacher as learner, and as this process has been flawed in perspective analyzed. In order to achieve these objectives, the article also contains a proposal for J. Habermas educators, to become permanent and relentless critics of systemic rationality that begins to achieve Education.

Keywords - Education. Achievement . Social inclusion. Communicative action . Theory of modernity . Emancipatory education.

¹ Disponível em: <http://www.frasesfamosas.com.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em 02.05.2015, às 13:30hs.

² Mestranda no Programa de Mestrado do Centro Universitário Salesiano/SP.

INTRODUÇÃO

Na maior parte das vezes, a Educação é tida como um constante reorganizar da nossa experiência que nunca acaba, já que sempre estamos a nos educar cada dia e estamos deveras a reconstruir e a refazer o que nós já conhecemos, de modo que haja uma transformação direta da qualidade daquilo que faz parte da experiência. A Educação na sociedade serve como estrutura intermediária e para tanto essencial para a promoção da dignidade da pessoa humana, para a construção da cidadania e consolidação de um Estado Democrático de Direito.

A Educação deve ser vista como uma condição para a erradicação da desigualdade social, vez que o acesso à Educação dá direito a ter direitos, resultando na inserção social do indivíduo, que, sem acesso à Educação, será potencialmente marginalizado e excluído da sociedade.

Atualmente a Educação, que em tese deveria proporcionar um sentido emancipatório para a sociedade, encontra-se independente desta, e do modo como está estruturada, ao invés de promover a emancipação, conduz a sociedade cada vez mais à alienação.

Uma sociedade democratizada requer políticas públicas de valorização do processo educacional, do profissional da Educação, da permanência do aluno na escola e da qualidade do ensino ministrado.

Nessa toada é que se desenvolve o presente artigo, analisando a Educação sob diversas perspectivas: dos direitos humanos, da cidadania, do caráter social e como instrumento de inclusão social e concretização de direitos, analisando a problemática da Educação como promotora do senso crítico dos educandos e o papel do educador como mediador de todo esse processo, à medida que deve agir não como paciente do processo de ensino-aprendizagem, mas como sujeito agente, capacitando os educando a pensar e construir seu próprio conhecimento, e não somente a reproduzir conhecimento prontos, como meros reprodutores de uma realidade já cristalizada, imutável.

Como formas de dar impulso a essa perspectiva de Educação transformadora é que serão analisadas as propostas de Educação do mestre Paulo Freire e do filósofo alemão J. Habermas, como um desafio aos educadores, para que se tornem críticos permanentes e incansáveis da racionalidade sistêmica que começa a atingir a Educação.

1 - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Qual o significado do pleno desenvolvimento da personalidade humana? Sem dúvida, é o de realizar o ideal de uma vida digna. Por essa razão, pode-se dizer que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana a educação também promove os direitos humanos. Ou, em outras palavras, a dignidade humana é alcançada pela implementação do conjunto de direitos humanos. Nessa perspectiva, Richard Pierre Claude anota que “a educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade”.³

Os direitos humanos estão intimamente relacionados com a construção da cidadania e com a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana. Desta maneira, a consolidação do cidadão enquanto partícipe das transformações sociais se concretiza através da Educação.

Nesse sentido, o sistema de ensino deve ter a responsabilidade de enquadrar-se na formação do Estado Democrático, pois que deve contemplar a formação do cidadão, desenvolvendo uma visão moderna e bem fundamentada dos direitos civis, políticos e sociais, e também uma consciência mais abrangente dos direitos humanos.

A Constituição Federal, em seu Capítulo III, ao tratar da Educação, reforça a prioridade que o Estado deve dar para este tema, objetivando a construção de um cidadão como agente transformador da sociedade: Art. 205: A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴

O Plano Nacional de Educação já cita que a educação se impõe como condição fundamental para o desenvolvimento do País. A qualificação das instituições faz-se necessária para que estas desempenhem sua missão educacional, institucional e pública na sociedade. A educação superior tem grande importância especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano e na concretização de um Estado independente e desenvolvido. Entre seus objetivos

³ CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

⁴ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 07 abril 2015.

pode-se destacar a busca em “(...) estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País”⁵. Desta maneira o Plano Nacional de Educação objetiva o crescimento cultural da sociedade através da educação e com isto reduzir os desequilíbrios regionais que hoje existem no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) traz, em seu art. 1º, que: A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁶

O ensino, enquanto promotor do desenvolvimento da cidadania, não deve somente ater-se aos avanços tecnológicos e do mercado de trabalho, mas essencialmente deve desenvolver e preparar o indivíduo, como membro de uma estrutura social, para conviver harmonicamente com os demais seres humanos. A Educação na sociedade serve como estrutura intermediária e para tanto essencial para a promoção da dignidade da pessoa humana, para a construção da cidadania e consolidação de um Estado Democrático de Direito. Assim, o conhecimento adquirido nas escolas é uma ferramenta que liga a realidade do ser humano a seu crescimento como cidadão.⁷

A Educação, no entanto, não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso, a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar.⁸

A Educação deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribua na construção de políticas que efetivem melhorias da condição humana. Ao assegurar a qualidade educacional no País, busca-se promover o crescimento da sociedade e a redução das desigualdades sociais. Cabe ao Estado desenvolver condições para a promoção dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

A Educação democrática assume assim uma enorme dimensão, que não se restringe a programas educacionais fragmentados, mas alcança a formação de um homem capaz de pensar e transformar o próprio mundo em que vive. Requer uma sociedade democratizada,

⁵ _____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 03.05.2015, às 11h40min.

⁶ _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 07 abril 2015.

⁷ WESTPHAL, Fernanda Prince Sotero. **Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana**. Revista Direitos Fundamentais & Democracia. UniBrasil - Faculdades Integradas do Brasil. vol. 5. 2009.

⁸ SANTOS, Gislene A. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

requer políticas públicas de valorização do processo educacional, do profissional da Educação, da permanência do aluno na escola e da qualidade do ensino ministrado.⁹

Numa sociedade democrática, os fins sociais não são impostos do exterior nos indivíduos, mas sim do livre desenvolvimento da experiência pessoal de cada membro. Daí, a Educação numa sociedade democrática não precisa definir, antes, os objetivos que pretende atingir, já que a escola não precisa de subordinar-se a fins externos ao processo educativo, podendo e devendo confiar no desenvolvimento da experiência de cada um.

Para John Dewey¹⁰, os fins educacionais são aqueles que foram definidos pela sociedade, que, sendo democrática, deseja manter e ampliar cada vez mais a experiência compartilhada, a liberdade e a igualdade entre todos os membros. Analisando os limites e a efetivação da Educação democrática na atualidade, Dewey discute as circunstâncias que impedem que o projeto pedagógico democrático se realize plenamente. Ele descobre que, o que leva a que o projeto educacional não se materialize, é a existência de dualismos, isto é, a divisão da sociedade em classes e grupos mais ou menos demarcados.

A Educação para a democracia requer que a escola se converta em uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua. A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática. Dewey assinalava que esse tipo de vida “ só existe quando o indivíduo aprecia por si mesmo os fins a que se propõe e trabalha com interesse e dedicação para alcançá-los”.¹¹

Ainda sobre o caráter democrático da educação, faremos uma breve análise da “Escola Experimental de Dewey”, onde tentou-se levar à prática esse tipo de democracia na Educação e no trabalho de crianças e professores, com a interação e trabalho conjunto, sempre sob supervisão, vindo a afirmar as convicções que já eram claras para John Dewey, convicções de que não há educação sem o caráter experimental, concreto e democrático.

⁹ RUTKOSKI, Joslai Silva. A pedagogia de Paulo Freire: Uma proposta da educação para os Direitos Humanos. In: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2006. v.1.

¹⁰ BALOI, Jochica Abraão. **A concepção da educação democrática na obra “Democracia e Educação” de John Dewey**. Universidade de São Tomás de Moçambique Maputo. 2009. Disponível em: <http://www.consciencia.org/a-concepcao-da-educacao-democratica-na-obra-democracia-e-educacao-de-john-dewey#_Toc257110686> acesso em 02.05.2015. às 14:37 hs.

¹¹ WESTBROOK, Robert B., Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 20.

¹² Na Escola Experimental de Dewey, o trabalho dos professores se organizava de uma maneira muito parecida à das crianças: semanalmente os professores se reuniam para examinar e planejar o trabalho e, ainda que, sem dúvida, se vissem limitados em suas críticas pela presença de Dewey, desempenhavam uma função ativa na elaboração do programa escolar. Dewey fez exemplos para demonstrar o interesse das crianças por uma atividade concreta (construção de uma maquete de granja), e como isso serve de fundamento para se ensinar um tema de estudo (medidas e frações matemáticas), como, também, para familiarizá-la com métodos empíricos de solução de problemas, nos quais os erros constituem parte importante da aprendizagem. A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias, já que, em sua opinião, a mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros. (...) Dewey declarou explicitamente seus objetivos didáticos, que se tornaram realidade na prática diária dos professores com quem trabalhou. Igualmente ao mais radical dos tradicionalistas, Dewey valorizava o conhecimento acumulado pela humanidade e queria que, na escola fundamental, as crianças tivessem acesso aos conhecimentos das Ciências, da História e das Artes. Ele queria também que elas aprendessem a ler e escrever, a contar, a pensar cientificamente e a expressar-se de forma estética. No que se refere aos temas de estudo, os objetivos educacionais de Dewey eram bastante convencionais; somente seus métodos se apresentavam inovadores e radicais, mas objetivos, por mais convencionais que fossem, estavam claramente enunciados. Por mais importante que fosse a escola como campo de experimentação da Psicologia funcional e do pragmatismo de Dewey, foi mais importante ainda como expressão de sua ética e de sua teoria democrática (grifo nosso). Em suas próprias palavras, “o primordial era a função social da educação”.

A escola de Dewey era, antes de tudo, um experimento sobre educação para a democracia (grifo nosso). Dewey teve um notável êxito no que se refere à criação de uma comunidade democrática na Escola Experimental. As crianças participavam na formulação de seus projetos, cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho, e as funções de direção eram assumidas em rodízio. Além disso, fomentava-se o espírito democrático, não somente entre os alunos, mas, também, entre os adultos que nela trabalhavam. Dewey posicionou-se criticamente em relação às escolas que não permitiam que

¹² WESTBROOK, Robert B., Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 25-30.

os professores participassem das decisões que influíam na direção da educação pública. Reprovava, em especial, os reformadores que conseguiam arrebatar o controle das escolas das mãos dos políticos corruptos somente para conceder enormes poderes autocráticos aos novos diretores escolares. Esta crítica era consequência do interesse de Dewey em levar a democracia além da política, até o lugar do trabalho. Em suas próprias palavras: *Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem intencionados que sejam estes poucos?*¹³

2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A Educação há de ser um veículo que permita a concretização da dignidade dos indivíduos salvaguardando seus direitos, em última instância, da concretização da democracia, da inclusão social e da cidadania.¹⁴

A cidadania “expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.¹⁵

Vê-se, assim, a educação como um instrumento decisivo para desenvolvimento da cidadania, por meio da qual também se justifica a democracia. Contudo, o acesso à Educação há de ser garantido pelo Estado por ser um direito de todos e para todos.¹⁶

Por meio da educação se perfaz o caminho para a conscientização do ser humano, pois, por meio da educação a sociedade será capaz de desenvolver um espírito crítico do cidadão, minimizando-se, assim, a ignorância e a “cegueira social”.¹⁷

Não há liberdade sem Educação. Ambos, educação e liberdade, são direitos e não prerrogativas que acompanham o homem pela sua natureza de homem. (...) Logo, o homem não será livre sem uma educação que lhe permita desempenhar livremente seu papel social. É,

¹³ WESTBROOK, Robert B., Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 25-30.

¹⁴ SERRANO, Pablo Jiménez. **O Direito à Educação. Fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna**. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2015, p. 42.

¹⁵ DALLARI, 1998 apud SERRANO, 2015, p. 42.

¹⁶ Ibid., p. 43.

¹⁷ Ibid., p. 43.

nesse sentido, que a educação deve ser compreendida: como um direito resultante e necessário à evolução e à integração social do ser humano.¹⁸

A Educação que não prepara o ser humano condiciona a não cidadania, é movida pelo egoísmo, a falta de responsabilidade do Estado, a falta de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Daí que se precise de ações combinadas, a saber: a) um novo modelo com uma nova metodologia; b) projetos e programas que objetivem a implementação desse modelo e; c) instituições que apoiem e promovam esse novo modelo.¹⁹

“A cidadania credencia o cidadão a atuar na vida efetiva do Estado como partícipe da sociedade política. O cidadão passa a ser pessoa integrada na vida estatal. A cidadania transforma o indivíduo em elemento integrante do Estado, na medida em que o legitima como sujeito político, reconhecendo o exercício de direitos em face do Estado. É de extrema relevância o aperfeiçoamento dos meios e instrumentos visando ao justo e profícuo relacionamento entre Estado e cidadão. A pessoa natural se relaciona com a sociedade política, que chamamos de Estado. Cidadania, por isso, pode ser definida como estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos seus meios possíveis, ao cidadão”.²⁰

Michael J. Sandel, em sua obra, no capítulo “Cidadania, sacrifício e serviço” discorre sobre o conceito de cidadania e de como a Educação deve inculcar nos cidadãos uma preocupação com o todo, uma dedicação ao bem comum:

Se uma sociedade justa requer um forte sentimento de comunidade, ela precisa encontrar uma forma de inculcar nos cidadãos uma preocupação com o todo, uma dedicação ao bem comum. Ela não pode ser indiferente às atitudes e disposições, aos “hábitos do coração” que os cidadãos levam para a vida pública, mas precisa encontrar meios de se afastar das noções da boa vida puramente egoísta e cultivar a virtude cívica.²¹

Em verdade, a Educação, nos moldes aqui apresentada, é condição da democracia e da cidadania, pois propicia o bem-estar social, separando o que é bem individual do que é bem coletivo. Dizemos então que, se o bem-estar compreende tudo que é desejável por um indivíduo, a segurança, a não violência, o desenvolvimento, a convivência, a vida etc. são questões também desejáveis pela sociedade.²²

¹⁸ SERRANO, Pablo Jiménez. **O Direito à Educação. Fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna**. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2015, p. 43.

¹⁹ Ibid., p. 43.

²⁰ SIQUEIRA Jr, 2007 apud SERRANO, 2015, p. 44.

²¹ SANDEL, Michael J. **Justiça – o que é fazer a coisa certa**. Trad. Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 325.

²² SERRANO, Pablo Jiménez. **O Direito à Educação. Fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna**. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2015, p. 44-45.

Em todo o processo educacional subsistem vários valores que levam o processo de ensino e aprendizagem avante, como a utilidade, a cultura, os conhecimentos informativos, a preparação para a eficácia social, a disciplina ou a capacidade mental, etc.

Assim, neste processo educacional, a experiência direta é fundamental e ela deve-se relacionar com o material que simboliza a sua vida ligada à educação. Antes que o ensino possa com segurança começar a comunicar fatos e ideias por meio de sinais, a escola deve oferecer situações autênticas e verdadeiras onde a participação pessoal do educando incute a compreensão da matéria e dos problemas que esta situação possa suscitar.

Portanto, tomando a experiência como valor importante, “sob o ponto de vista do educando, as experiências resultantes terão valor por si mesmo; e do ponto de vista do professor, serão também meios de suprir a matéria necessária para a compreensão da instrução que se transmite por ‘sinais’, símbolos e do provocar as atitudes de receptividade mental necessária para o interesse pela matéria simbolicamente transmitida.”²³

Ao falar-se da natureza dos padrões de valor, refere-se que todos os adultos, adquiriram, durante a sua formação e experiência educacional, algumas medidas de valor para as várias experiências de que passaram, assim, “a aprenderam a considerar como coisas moralmente boas a honestidade, a amabilidade, a perseverança e a lealdade (...) aprenderam também certas regras para estes valores: a regra áurea para a moral; a harmonia, o equilíbrio, etc., a proporcionalidade de elementos nas obras estéticas; a objetividade, a clareza, a sistematização nos trabalhos intelectuais.”²⁴

Estes princípios aqui referenciados são de grande importância, posto que são equivalentes aos padrões para se possuir o valor das novas experiências, onde os encarregados e professores ensinaram diretamente aos jovens.

Afirma-se que em todos os domínios, a imaginação é um meio eficaz para se poder efetuar a apreciação direta, e esta participação da imaginação é uma coisa que faz com que a atividade não seja um mero mecanicismo. Assim, para não se cair num método mecânico no processo de ensino, é preciso fazer um adequado reconhecimento do papel da imaginação como legítimo intermediário para se poder compreender todas as espécies de coisas patentes dentro do campo da realidade física direta: “o valor educativo dos trabalhos manuais e dos

²³ DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959, p. 256.

²⁴ DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959, p. 257.

exercícios de laboratório, assim como o dos jogos, depende da extensão em que auxiliam a dar o sentido da significação daquilo que se está fazendo”.²⁵

3 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A Educação, como um veículo que permite difundir valores e projetar convivência social, pode ser vista como uma condição para a erradicação da desigualdade social, pois o acesso à Educação dá direito a ter direitos e inserção social. Uma criança sem Educação é um potencial adulto marginalizado e excluído da sociedade.

A desigualdade engendra incerteza. Assim, numa sociedade desigual o relacionamento entre os cidadãos para o desfrute dos bens coletivos é não equitativo, pois os mais agraciados economicamente, aqueles, cujas famílias podem pagar seus estudos, desfrutam muito mais dos bens comuns, tais como, acesso às Universidades Públicas, à cultura, à saúde, à segurança etc. Logo, os mais ricos podem desfrutar de maiores privilégios surgindo disso um comportamento oportunista. Oportunismo é um comportamento definido pela procura de interesses pessoais com astúcia. O oportunismo é uma escolha adversa, um risco à moral.²⁶

Buscar formular uma concepção de inclusão social como fator necessário ao bem viver numa sociedade onde impera o medo e as influências assoladoras do capitalismo, não é trabalho simples. O caminho há de ser a conscientização, pois a pessoa humana não se acomoda em viver solitariamente.²⁷

A colaboração e a solidariedade são fatores importantes para a inclusão social. Como bem ensina Comparato “enquanto a liberdade e a igualdade põem as pessoas umas diante das outras, a solidariedade as reúne, todas, no seio da mesma comunidade. Na perspectiva da igualdade e da liberdade, cada qual lhe reivindica o que é próprio. No plano da solidariedade, todos são convocados a defender o que lhes é comum.”²⁸

O conceito de inclusão pressupõe a solidariedade social. Neste sentido afirma Boaventura de Souza Santos: “no sentido de eliminar os novos mecanismos de exclusão da cidadania, de combinar formas individuais com formas coletivas de cidadania e, finalmente,

²⁵ DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959, p. 260.

²⁶ SERRANO, Pablo Jiménez. **O Direito à Educação. Fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna**. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2015, p. 45.

²⁷ *Ibid.*, p. 45.

²⁸ COMPARATO, 2006 apud SERRANO, 2015, p. 45.

no sentido de ampliar esse conceito para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres”.²⁹

A falta de Educação gera também desemprego: o desemprego não é apenas uma perda da renda mensal do sujeito, mas também causa de exclusão social, de marginalização, e como consequência de um sistema educacional e social doente, o indivíduo, excluído socialmente vai enveredar para o mundo do crime. Atualmente a Educação, que em tese, deveria proporcionar um sentido emancipatório para a sociedade, encontra-se independente desta, e do modo como está estruturada, ao invés de promover a emancipação, conduz a sociedade cada vez mais à alienação.

4 - O CARÁTER SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Como conciliar um projeto constitucional incluyente com um projeto econômico excludente? Até pouco tempo, e hoje em algumas exceções, os pedagogistas viam a Educação como um fenômeno isolado, sem conexão com a realidade da sociedade e nem dos indivíduos, era algo desconexo, frio, que transmitia valores que focavam somente internos, nos bancos escolares, e nada tinham a ver com a realidade de quem estudava.

Segundo Durkheim, antes a Educação tinha como objetivo principal o de realizar o indivíduo, levando-o ao mais alto nível de perfeição, e somente. Admitia-se que houvesse uma natureza humana cujas formas e propriedades seriam determinadas de uma só vez, sem chance de mudanças, ignorando o fato de que o homem, como pessoa humana, muda seus conceitos, suas aprendizagens, amadurece seus conceitos, desde a infância, adolescência, até a fase adulta, e ainda sim, na fase adulta, que *a priori*, já deveriam estar formados todos os conceitos do indivíduo, ele muda, tomando outras posições que talvez nem pensasse defender.

A Educação era engessada. Pensava-se que o homem apresentasse, de uma só vez, desde que entra na vida, tudo que ele pode e deve ser. Contudo, é de elementar observação que o ente humano, não se constitui, senão progressivamente, no curso de lentas transformações, que começam no nascimento, para somente chegarem ao termo na fase adulta. Supunha-se que tais transformações não fariam mais que atualizar virtudes, trazer à luz energias latentes que já existiam, pré-formadas, no organismo físico e mental da criança, e assim, o educador nada teria de acrescentar à obra da natureza.

²⁹ SOUZA SANTOS, 2006 apud SERRANO, 2015, p. 45.

Muito ao contrário de haver uma Educação universal, adaptada a toda espécie humana, não há, por assim dizer, sociedade em que vários sistemas pedagógicos não coexistam, funcionando paralelamente.

Como exemplo, cada profissão constitui um meio *sui generis* que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, em que reinam certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas, e, como a criança deve ser preparada para a função a que será chamada, a Educação, a partir de certa idade, não pode ser a mesma para todos. Ela tende cada vez mais à diversificação e especialização, e tal especialização se torna, dia a dia, mais precoce.

Hoje, com a sociedade globalizada, os fins da Educação se tornam mais gerais e abstratos. A Educação deve atender às particularidades de cada indivíduo, procurando desenvolver cada habilidade de uma maneira flexível, que se adapte ao contexto social em que está inserido.

A Educação também deve se aproximar das comunidades em que o aluno está inserido, procurar atender à sociedade, aos povos, às cidades e na maneira como estão organizados os bairros e culturas, para, se aproximando do cotidiano e realidade do aluno, tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

O homem que a Educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade espera que ele seja, e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

5 - CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A Educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. Consiste numa socialização metódica de cada nova geração.

Durkheim fala que cada ser humano tem em si dois seres: O ser individual e o ser social. O ser individual é constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal. O ser social é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas os grupos de que fazemos parte, com nossas crenças religiosas, práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de cada espécie.

A tarefa da ação educativa é atingir o ser social de cada educando, é aí, na lapidação, instrução e transformação do ser social é que se revela a importância e a fecundidade do

trabalho educativo. Assim, a Educação deve formar o ser social, e este ser social não nasce pronto e não se cria espontaneamente. Espontaneamente o homem não se submetaria à autoridades, não respeitaria a disciplina e à moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Não há nada na natureza que predisponha o homem a desenvolver-se sozinho como um ser social. Será preciso que a Educação acresça ao ser associal que nasce uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social, ela deve criar no homem um ser novo.

Essa condução ao descobrimento, ao aperfeiçoamento de habilidades, sobretudo, ao aprimoramento da capacidade de criação, é que nos diferenciamos dos animais infra humanos. Um pássaro, por exemplo, ao nascer, aprende habilidades básicas com seus pais, mas está preso na consciência da espécie e não poderá aprender além do que já está programado em seu código genético: a voar, a fazer o ninho, a procurar comida, a alimentar os filhotes, e não desenvolverá habilidades maiores que as previstas pela Vida, no decorrer de toda sua existência. O homem não. Quando bem instruído, desenvolvido, ele pode criar uma infinidade de coisas, um universo infinito de possibilidades se abre, tanto para o bem quanto para o mal. É aí que entra a ação educativa: lapidar o ser social conduzindo-o para o bem e para as formas mais eficientes de desenvolver suas habilidades.³⁰

Ainda na perspectiva da ação educativa para a promoção do desenvolvimento crítico do educando, muito propício tomar a cume a obra do Mestre Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, em que Freire tece uma discussão sobre a pedagogia de uma perspectiva do oprimido, preconizando um trabalho educativo que respeite o diálogo e a união entre a ação e a reflexão, privilegiando a *práxis*.³¹

Freire explica a sociedade basicamente a partir do confronto entre opressores e oprimidos. E que a Educação tradicional, ao não dar vozes aos oprimidos, ajudava a perpetuar

³⁰ DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. De Stephania Matousek. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 81.

³¹ O termo *práxis* provém de um termo grego e diz respeito à prática. Trata-se de um conceito que é utilizado em oposição ao de teoria. O termo costuma ser usado para fazer alusão ao processo pelo qual uma teoria passa a fazer parte da experiência vivida. A *práxis* é considerada uma etapa necessária na construção de conhecimento válido. A teoria é implementada nas aulas e foca-se na abstração intelectual; a *práxis*, por sua vez, ocorre a partir do momento em que essas ideias são experimentadas no mundo físico para continuar com uma contemplação reflexiva dos seus resultados. O conceito tem uma grande importância para o marxismo. Esta corrente do pensamento sociopolítico defende que a *práxis* é um tipo de actividade prática própria do homem, simultaneamente objectiva e subjectiva, e que permite que o ser humano transforme a natureza e, por conseguinte, se transforme/converta a si mesmo. Na opinião dos marxistas, a *práxis* faz com que o homem possa conhecer a natureza e a sociedade, tomando consciência do devir histórico. Convém ter em conta que a *práxis* pressupõe a conduta (o comportamento), uma vez que é o resultado de condutas prévias de outros espécimes da espécie humana. A *práxis* forma-se, portanto, a partir da interacção de sistemas culturais, históricos e sociais bastante complexos. Em última instância, o ser humano torna-se humano a partir da *práxis*. Conceito de *práxis* - O que é, Definição e Significado. Disponível em <<http://conceito.de/praxis#ixzz3Wg5pXMzd>>. Acesso em 07 abril 2015.

as injustiças sociais. A Pedagogia do Oprimido seria uma maneira de conscientizar as pessoas sobre a realidade social, com suas contradições.

Na tentativa de justificar a violência revolucionária, Freire afirma que: “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (...) a invasão cultural, na teoria antidialógica da ação, serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e esta à dominação, enquanto a síntese serve à organização e esta à libertação.”.

A Educação é essencialmente a aquisição da autonomia pelo indivíduo, é um fim em si mesma, com a qual o indivíduo pode elevar-se: só quem é capaz de pensar por conta própria sabe o caminho a seguir: logo, só as pessoas educadas são livres.

Para Paulo Freire a Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas. São incompletas desde que nascem, quando é mais fácil perceber isto. Não falam, não andam, não reconhecem as pessoas e são totalmente dependentes... Gradativamente estas “incompletudes” vão sendo superadas. Mas ainda assim, os seres humanos não ficarão totalmente completos na infância, juventude, maturidade ou velhice. Passam a vida toda modificando-se na busca de completar-se como pessoas, realizando, como diz Paulo Freire, a sua vocação de “ser mais” humano. Reconhecem, porém, que esta vocação de “ser mais” não exclui a possibilidade de “ser menos”, decorrente da liberdade que as pessoas têm de optar por valores, hábitos, atitudes e comportamentos desumanizantes.

Este processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui para Paulo a Educação.

Paulo Freire foi, provavelmente, o primeiro educador a proclamar que não existe educação que seja politicamente neutra. Em outras palavras, que numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, é impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos estes grupos sociais. Ela estará sempre a favor de alguém e, por consequência, contra alguém. Numa sociedade de classes não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos.³²

Um exemplo muito citado por Paulo é que a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele. É impossível imaginar-se uma educação que contribua para que as pessoas se acomodem e, ao mesmo tempo, busquem transformações. A Educação ou será conservadora ou

³² BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 61.

transformadora. Ao ser transformadora, estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela. Ao ser conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados e contra os prejudicados.³³

Segundo Paulo Freire, essa constatação da politicidade da Educação traz para o educador a necessidade de perguntar-se a quem está servindo com a Educação que pratica. A negação de servir a algum grupo, isto é, a crença na neutralidade, é uma atitude conservadora que serve os que se beneficiam da situação.

Mas, ao afirmar que toda Educação é política, Paulo Freire fazia absoluta questão de dizer que ela não é partidária. Partidos políticos são organizações transitórias com propostas particulares para solução de problemas específicos. Partidos diferentes propõem formas diferentes de transformar ou conservar os privilégios na sociedade. Reduzir a educação aos limites partidários seria empobrecê-la, não atendendo ao objetivo de “ser mais” que os seres humanos buscam ao se educarem.

Nascendo de visões antagônicas, a educação domesticadora e a educação libertadora têm suas próprias metodologias.³⁴

A professora Vera Barreto ainda cita a visão de Paulo sobre a ação dialógica na Educação, afirmando que para o ilustre mestre, “o diálogo é mais que um instrumento do educador, é uma exigência da natureza humana (...) o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo”, afirmando que o educador democrático não pode se valer de uma exposição narrativa: “Pode haver diálogo na exposição crítica, metódica, de um educador a quem os educandos assistem não como quem ‘come’ a fala, mas como quem aprende sua inteligência. É que há um diálogo invisível, em que não necessito de inventar perguntas ou fabricar respostas. Os educadores democráticos não estão – são dialógicos”.

Mas o diálogo proposto por Freire é exigente, tem suas condições:

- O amor ao mundo e às pessoas

“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não me é possível o diálogo.”

- A humildade

“O diálogo, como encontro das pessoas para a tarefa comum de saber agir, se rompe se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”

³³ Ibid. p. 62.

³⁴ BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 68.

- A fé nas pessoas

“A fé nos seres humanos é um dado a priori do diálogo. O Homem dialógico tem fé nas outras pessoas antes de encontrar se frente a frente com elas. Sem esta fé o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação paternalista.”

- A esperança

“A esperança está na própria essência da imperfeição dos Homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os Homens.

Se o diálogo é o encontro das pessoas para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo.”

- Um pensar verdadeiro

“ Não há o diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo / Homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. É um pensar que percebe a realidade como processo que se capta em constante devenir e não como algo estático.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos Homens.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.”³⁵

Finalizando a preciosa contribuição do mestre Paulo Freire ao nosso trabalho, urge consignar a derradeira expressão de sua obra: *“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”*³⁶

6 – CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A RECONSTRUÇÃO DA TEORIA CRÍTICA E DE UM PROJETO EMANCIPADOR DA EDUCAÇÃO

Ainda analisando o problema da concretização da educação e a inclusão social, passamos a analisar uma proposta pedagógica crítica, tendo por base a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, com o objetivo de explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas sobre o campo educacional, avaliando-se, do ponto de vista pedagógico, a eficácia das teses do pensador alemão. Destacam-se as consequências pedagógicas da mudança do paradigma da filosofia do sujeito para o paradigma da intersubjetividade, além do papel da filosofia nessa reconstrução.

³⁵ Ibid. p. 65-66.

³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Toda a análise que faremos a seguir é baseada no artigo científico *Habermas e a Educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação*, do professor Eldon Henrique Mühl.³⁷

Embora Habermas não se ocupe, especificamente, do problema da educação em seus trabalhos, ao voltar-se ao problema da racionalidade e realizar uma nova leitura da teoria da modernidade, procurando explicitar o processo de evolução social em todas as suas contradições e potencialidades, ele apresenta referenciais importantes para o entendimento dos problemas que atingem a formação da sociedade contemporânea.

Habermas é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que atualmente a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade da vida humana, ele entende que nem toda educação é opressora e que nem todo saber é necessariamente destrutivo. Ou seja, razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo que em que cresce a racionalidade sistêmica, a razão continua mantendo um potencial emancipatório. Ou seja, o caminho da razão continua passando pela própria razão, pois, ainda que já não se possa mais falar de conceitos fortes de teoria e de fundamentação última da verdade, isso não implica concluir que possamos abrir mão desta mesma razão para assegurar a validade de nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade futura da humanidade.

Para que possamos identificar as possíveis contribuições de Habermas para a reconstrução da teoria crítica e de um projeto emancipador da educação (grifo nosso), precisamos nos remeter à teoria da modernização desenvolvida pelo autor e avaliar a produtividade desta no diagnóstico dos problemas da educação atual.

Habermas desenvolve a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no mundo da vida e a razão que orienta a ação sistêmica. Sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem; mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna. O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo. O mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do

³⁷ MüHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Educ. Soc. [online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 1035-1050. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>>. Acesso em 02.05.2015, às 20h.

esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que ele se torna mais complexo, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem por mecanismos de controle técnicos sob os auspícios do dinheiro e do poder, em detrimento dos demais componentes do mundo da vida. Quando o sistema se torna independente do mundo da vida e mais complexo, a dinâmica da influência entre ambos se modifica. Da situação inicial, em que o mundo da vida determina a estrutura sistêmica, com a complexificação social, os papéis se invertem e o sistema passa a reger o mundo da vida. Disso decorre o processo que Habermas denomina de "colonização do mundo da vida", cujo sintoma mais representativo é a sua instrumentalização e a restrição progressiva da comunicação através do domínio técnico e da violência estrutural. Em decorrência, o mundo da vida, de uma instância central, transforma-se em periférica diante da dominação que o sistema regido pelo dinheiro e pelo poder passa a exercer. A educação, (grifo nosso) intimamente atrelada ao mundo da vida, não deixa de sofrer as consequências de tal condicionamento.

Segundo Habermas, o mundo sistêmico possui mecanismos de regência e de controle, que favorecem a sua autorreprodução: o meio *dinheiro*, que rege o sistema economia, e o meio *poder*, que exerce a regulação do sistema político. Será através desses dois meios que o sistema fará suas tentativas de manter o controle social e a manipulação do mundo da vida; são eles que se transformarão nos instrumentos de substituição da comunicação interpessoal, manifestada através de intersubjetividades orientadas ao entendimento, pelos mecanismos sistêmicos da burocracia. O dinheiro torna-se o principal mecanismo de intercâmbio, transformando os valores de uso em valores de troca, o trânsito natural de bens em trânsito de mercadorias. O poder volta-se prioritariamente para a proteção sistêmica em detrimento das necessidades e demandas dos grupos sociais e dos indivíduos.

Habermas afirma que uma das mais importantes capacidades de o sistema interferir no mundo da vida revela-se na tendência à racionalização das normas por parte dos atores sociais. Essa racionalização está estreitamente relacionada com a formação dos valores culturais e da consciência moral. Dessa forma, estabelecendo e inculcando normas no comportamento individual de sujeitos dotados de consciência moral, os sistemas poder e dinheiro atuam no sentido de racionalizar também o mundo da vida. A escola é uma dessas instituições que, no entender de Habermas, serve para incorporar a racionalidade sistêmica atualmente dominante. Ao fazer isso, ela educa para a subserviência, reforça o controle e produz, em última instância, a própria violência.

A dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade que é forçada a incorporar progressivamente a racionalidade instrumental em atendimento às exigências sistêmicas. O sistema realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que esta, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

O diagnóstico de Habermas é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural, levando a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. Ou seja, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos (grifo nosso). Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

De outra parte, à medida que vai desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico que se torna comprometedor do ponto de vista epistemológico, a partir do momento em que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação destes com as instâncias normativas e políticas.

Habermas atesta isso quando escreve:

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo.³⁸

³⁸ HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1994, p. 74. *apud* Mühl.

Contudo, a influência mais nefasta da racionalidade sistêmica sobre a educação pode ser identificada nas consequências de sua transformação em mercadoria. Ao tornar-se mercadoria ou recurso de competitividade no processo produtivo capitalista, sua valorização passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política.

Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assuma ares de competitividade mercantil:

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora.³⁹

Um dos prejuízos mais imediatos desta mercantilização da educação e da cultura é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a apropriação dos conhecimentos sem pressupostos rigorosos. A eliminação do rigor do conhecimento e a "facilitação psicologizante" com o objetivo de acesso e uso imediatos do saber empobrecem a experiência da conquista cultural.

Habermas se dá conta disso ao fazer o seguinte comentário:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização - no que o "conhecimento" assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem consequências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir.⁴⁰

Habermas percebe que o crescimento da intervenção sistêmica no campo da cultura e da educação produz perturbações, do ponto de vista da motivação e do sentido das ações dos

³⁹ HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b, p. 461. *apud* Mühl.

⁴⁰ HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 196. *apud* Mühl.

envolvidos. A iniciativa sistêmica de introduzir uma orientação técnica e coercitiva na formação cultural e na educação tem levado ao esfriamento da relação pedagógica e provocado o surgimento de novas patologias no campo da motivação. A inclusão abstrata dos indivíduos em processos pedagógicos formais, que não levam em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, limita a interação dos indivíduos e dificulta a ação pedagógica do professor. Sob a orientação dos princípios sistêmicos, a socialização escolar transforma-se em um mosaico de atos administrativos e burocráticos que, geralmente, acabam se tornando inconsequentes e ineficazes. Um dos resultados mais imediatos é o entorpecimento do indivíduo nas suas relações organizacionais e o surgimento do fenômeno da perda do sentido e da motivação. Essas reações são consequências normais que, segundo o autor, "tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa."⁴¹

Qual a possibilidade de se propor uma proposta de educação emancipadora neste contexto, em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? Diante desse quadro, existe ainda espaço para uma educação humanizadora, crítica, transformadora? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante deste contexto de colonização sistêmica?

De acordo com o professor Eldon Henrique Mühl tal potencial existe, contudo, não se pode fazer uma análise simplificada das consequências que advêm da intervenção do sistema no contexto escolar. Mühl explica que não basta propor, diante da constatação da predominância da racionalidade sistêmica, a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa; é preciso proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer interferências das instâncias mencionadas. Por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível à revisão permanente e à nova reconstrução.

Assim, o desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desta racionalidade sistêmica que começa a atingir a educação (grifo nosso). Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder

⁴¹ HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 102. *apud* Mühl.

político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Ao fundamentar na interação comunicativa do mundo da vida a constituição da realidade social, Habermas procura resgatar um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização e a manutenção da possibilidade de emancipação. Isto implica afirmar que a humanidade, mesmo vivendo sob situações de opressão e de exploração - como é o caso da sociedade atual -, mantém condições que possibilitem a libertação. Tal potencialidade emancipatória vincula-se à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida.

O mundo da vida constitui-se, portanto, em um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e para a educação. A redescoberta da natureza da racionalidade comunicativa não coagida, que se mantém agindo no mundo da vida, faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa que instaura o mundo da vida, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não aponta para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social.

A teoria de Habermas pode servir como uma referência para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social. O autor reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando-nos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. Para tanto, é preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública.

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, ademais, para a necessidade de uma abordagem crítica e reconstrutiva da relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre estas duas dimensões sob a mediação da ação comunicativa. A crítica que o autor realiza acerca do reducionismo, produzido, especialmente, pela visão positivista e tecnicista da relação entre teoria e prática, pode ser um ponto de partida muito produtivo no desenvolvimento do conhecimento.

Como aponta Habermas⁴², o positivismo, em nome de uma racionalidade monológica, instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano. Renunciando a um conceito amplo e substancial de racionalidade, ele acaba destituindo a práxis de validade racional e, em nome da neutralidade, desconsiderando as influências das necessidades e dos interesses na constituição histórica dos conhecimentos. Com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e práxis e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos. Retomar a relação teoria-prática implica desvelar os limites impostos pelo desenvolvimento do conhecimento atrelado aos interesses restritos dos grupos políticos e econômicos dominantes e, ao mesmo tempo, explicitar sob que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade. Ou seja, a práxis atual exige tanto o desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão positivista de racionalidade, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer.

Habermas considera que não basta denunciar o caráter reducionista do positivismo e mostrar a unidimensionalidade que o mesmo apresenta quanto à relação teoria-prática. É preciso lançar-se na tarefa de buscar uma nova mediação entre elas. Para tanto, ele procura apoio numa filosofia crítica que coloca sob suspeita a visão monológica do pensar e agir científicos e passa a compreendê-los dentro de um quadro em que todo o conhecimento submete-se, continuamente, à reavaliação, tendo por base não somente o terreno da justificação lógica e da eficiência técnica, mas os possíveis efeitos de seu agir sobre a vida prática dos homens.

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas é feita pela lógica do mundo da vida, tendo por referencial o método hermenêutico, reconstrutivo, crítico. Este método se define pela sua umbilical relação com a práxis do mundo da vida, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa, como um processo concreto que é vivenciado, de forma efetiva, na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais.

⁴² HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. *apud* Mühl.

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa nos parece muito desafiadora para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade dialética entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Isso possibilita que as diversas modalidades de conhecimentos e os valores dos grupos sociais sejam reacoplados ao julgamento do mundo da vida e legitimados pela participação de todos em tal processo, através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta.

Em síntese, vislumbramos o restabelecimento da perspectiva emancipadora da educação, à medida que essa passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida.

Conforme Habermas, nessa perspectiva, cabe à filosofia e, em decorrência, à educação um papel determinante de "conferir autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros"⁴³, contribuindo com a reconstrução do sentido da existência humana pela superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida - neuroses e ideologias - e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.

No que tange especificamente à educação, cabe à filosofia ajudar a revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nos diversos campos do saber, bem como esclarecer os conhecimentos intuitivos que, em geral, determinam o agir e pensar de professores e alunos. A filosofia assume o papel de guardião da racionalidade comunicativa, promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos; ela deve zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação seja declarada legalmente como direito humano prioritário, inalienável e de obrigação do Estado, ela expressa também os reflexos do mundo do trabalho

⁴³ HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 33. *apud* Mühl.

e sofre as influências do mercado, da nova política de emprego do mundo moderno e da relação público e privado. Com isso, sua qualidade e efetivação atendem aos interesses do mercado e impõe desafios na conquista da cidadania. É necessário buscar uma Educação que objetive a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos, ou seja, que assumam sua condição de sujeitos na dinâmica da vida social, sem perder de vista um projeto coletivo de sua transformação. Trata-se de educar para o exercício de cidadania, proposta essa que ultrapassa o ambiente escolar, embora tendo a escola papel importante no processo ensino e aprendizagem.

É extremamente importante a reflexão sobre exclusão/ inclusão social, uma vez que a educação inclusiva é uma dimensão desse tema. As diretrizes legais internacionais e nacionais positivaram, ao longo destes últimos anos, uma diversidade de normas de comportamento e de ações sobre a inclusão educacional, contudo, a concretização desse direito fundamental social não se faz tão simples, o que denota a complexidade do processo inclusivo nas escolas. Também são necessárias políticas públicas comprometidas com acesso e qualidade da educação desses excluídos, enaltecendo consciência ética de cada indivíduo, o que possibilita o exercício da cidadania. A educação inclusiva requer, num primeiro momento, mudanças de consciência e de atitudes; assim, admitido o fato de que todos somos diferentes, é necessário aceitar que, de alguma maneira, essas diferenças podem se diluir na sociedade.

Qualquer plano, programa, projeto ou ação só será verdadeiramente educativo se atender aos princípios da educação em direitos humanos, buscando a concretização da igualdade entre as pessoas e combatendo o racismo, sexismo, discriminação social (classe), cultural, religiosa e quaisquer outras formas de preconceito e de discriminação presentes na sociedade. As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais e pessoas com deficiência, precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isso é fundamental.

Como bem explicitado na tese de Habermas, a emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental. Esta só poderá realizar-se quando estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos de todos os indivíduos envolvidos.

A introdução da visão da interdependência dos interesses condutores do agir e pensar humanos é a base para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e professores, e para transformar a escola em uma comunidade pedagógica,

comunicativa. Para tanto, a Educação e a escola são desafiadas a promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolvem cotidianamente, possibilitando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa. É na prática cotidiana da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo de libertação da humanidade, pois esta continua a depender da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada em argumentos racionais.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 07 abril 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 07 abril 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 07 abril 2015.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza; Lógica; A teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação**. São Paulo: Abril cultural, 1980. (Os pensadores).

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. trad. Stephania Matousek. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Educ. Soc. [online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 1035-1050. ISSN 0101-7330. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>>. Acesso em 03.05.2015, às 19h32min.
- RUTKOSKI, Joslai Silva. **A pedagogia de Paulo Freire: Uma proposta da educação para os Direitos Humanos**. In: PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos. Curitiba: Juruá, 2006. v.1.
- SANDEL, Michael J. **Justiça – o que é fazer a coisa certa**. Trad. Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- SANTOS, Gislene A. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.
- WESTPHAL, Fernanda Prince Sotero. **Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana**. Revista Direitos Fundamentais & Democracia. UniBrasil - Faculdades Integradas do Brasil. vol. 5. 2009.
- WESTBROOK, Robert B., Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.