

ESPAÇO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE HABERMAS<sup>1</sup>

## L'ESPACE ET L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE HABERMAS

José Manoel Miranda de Oliveira  
UFT

**Resumo:** Este texto foi construído através da compreensão da educação a partir dos paradoxos da ação comunicativa em Habermas, por ser um filósofo que aceita o desafio de pensar a razão e a modernidade partindo de um diagnóstico da linguagem operada na estruturação do conhecimento escolar em qualquer espaço, dentro e fora da esfera pública. Nessa condição, colocam-se como hipótese as contradições postas na mudança estrutural da esfera pública efetivada na categoria sociedade burguesa. Essa condição, por sua vez, dá ao conhecimento escolar uma prerrogativa sem fronteiras, em relação à pregação liberal sobre a natureza das instituições, dos lugares, espaços e territórios, caracterizados como público, particular, nacional, internacional, rural ou urbano, determinado por interesses individuais em oposição ao sistema educacional tradicional e estável. De outro lado, interrogam-se sobre as bases normativas que caracterizariam a ação comunicativa na educação a partir da diferenciação do tempo e do espaço na produção e reprodução das diversidades epistemológicas e cognitivas. Nessa condição, o desenvolvimento da esfera pública particular ou estatal, apresentadas por Habermas como objetos da ação comunicativa funcionam como uma linguagem sedutora e indutora na construção dos aspectos contraditórios da educação, sinalizando uma base de pertencimento instrumental para legitimar os interesses liberais urbanos pela educação, gerador de possibilidades de avanços em diferentes espaços, historicamente equidistantes da competição liberal. Por isso, a opção em trabalhar a recepção da ação comunicativa de Habermas, nos espaços menos competitivos da economia e da educação.

**Palavras-chave:** Linguagem. Espaço. Público. Privado. Educação.

**Resumé:** Ce text fut construit par la compréhension de l'éducation a partir des paradoxes de l'action communicative chez Habermas, parce qu'il est un philosophe qu'accepte le défi de penser la raison e la modernité a partir d'une constatation de la langage que marche dans l'estructuration de la compréhension pedagogique n'importe où, dedans ou dehors du contexte publique. Dans cette condition, on mis comme hypothèse les contradictions placées dans l'échangement structural du espace publique efetivé dans la categorie de la société burgeois. Cette condition, d'une part, donne a la compréhension pedagogique une prérogative sans frontières, par raport à la théorie liberal sur la nature des institutions, des lieux, des espaces, caracterisés comme publique, particuliere, national, international, rural ou urbain, déterminé par intérêts individuels par opposition au système d'éducation traditionnel stable. D'autre part, on se demand sur les bases normatifs que caractérierent l'action communicative dans l'éducation a partir de la différenciation du temps et du espace dans la production et reproduction des diversités epistemologues et cognitifs. Dans cette condition, le développement d'espace publique, particulier ou estatal, présentés par Habermas comme objets d'action communicative, marchent como un langage séduitrice et inducteur dans la construction des aspects conradito contradictoires d'éducation, en signlant une base d'appartenance instrumentale, pour légitimer les interêts liberaux urbains de l'éducation, ceci que engedre des possibilités dans différents espaces, historiquement équidistants de la competition liberal. Par la conse. Par consequence, l'option par travailler la reception de l'action communicative chez Habermas dans l'espaces moins compétitifs de l'économie et de l'éducation.

**Mots-clés:** Langage. Espace. Publique. Particulier. Éducation.

## Introdução

O tema deste texto é parte de uma pesquisa bibliográfica problematizada através da compreensão da educação a partir das variantes espaciais constituídas pela instabilidade do sistema liberal. Busca-se então, os elementos característicos das crises entre as necessidades de evolução da linguagem determinada por uma nova visão de poder, definida por uma ação comunicativa possível nas discussões sobre as relações estabelecidas no âmbito urbano e sua evolução acadêmica e social. Assim, Habermas aceita o desafio de pensar a razão e a modernidade colocando a linguagem como objeto fundante para a estruturação de uma nova ordem política ou econômica. Por isso, interroga-se sobre as bases normativas que caracterizariam a educação a partir da diferenciação da produção e reprodução em uma sociedade sem limites para consumir, nesse contexto, o conhecimento também é transformado em objeto de consumo. Considerando assim, a ação comunicativa de Habermas funciona como um elemento sedutor para a ampliação do conhecimento, na medida em que sinaliza a realização do caráter instrumental da educação

<sup>1</sup> Texto produzido para ser apresentado no V Seminário do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural – Edu Rural, Campus da UFT de Miracema-Tocantins.

diante das possibilidades normativas, envolvendo a ação comunicativa como expansão e definição da esfera pública enquanto lugar privilegiado das manifestações privadas, públicas e particulares.

Em geral, momento da virada do antigo regime para o sistema liberal, a educação deixa de ser algo privativo para determinadas classes sociais, ampliando a sua inserção no âmbito da esfera pública. Porém, a sua efetivação enquanto esfera pública só vai acontecer com a laicização parcial da instituição escola e dos pressupostos teórico-metodológico e teleológico diante das possibilidades de ampliação da linguagem por meio da instituição escolar. Surge então, a dualidade comunicativa na educação em meio aos diferentes interesses econômicos caracterizados pelo processo de organização, desenvolvimento e legitimação do sistema produtivo e administrativo de cunho liberal.

Nesses aspectos, considera-se a ação comunicativa como instrumento de construção de poder e a educação como meio pedagógico de aprimoramento da linguagem, que de forma direta e indireta, caminha alinhada aos objetos de construção de poder ou da sua destruição. Essa afinidade pode ser percebida quando a educação esteve moldada aos interesses perenes, conforme Gramsci (1982), a educação antes e depois de Maquiavel funcionou como caudatária do ócio e da ausência de mobilidade social, portanto, reprodutora da estabilidade entre as camadas sociais predominantes: clero, nobreza, vassalo, escravo, determinada por interesses particulares, portanto, privada de uma ação comunicativa capaz de reproduzir ou ampliar o conceito de esfera pública.

Para Habermas, essa condição começou a ser alterada, no momento em que a linguagem educacional permitiu a produção de uma consciência política educacional tributária dos espaços urbanos. Considera-se então, que no momento em que a linguagem ficou sintonizada à transformação político-social, surgiu a dependência entre ser civilizado e educado, ou seja, urbanizado.

Por outro lado, a ação comunicativa efetivada pela educação ampliou as possibilidades de superação da tradição, no momento em que essa condição serviu como objeto revolucionário, por isso, no primeiro momento, a validação da ação comunicativa da educação foi referendada no ambiente urbano, diante da representação entre estudar e o conceito de ócio. Foi assim, até que a ação comunicativa foi ampliada do espaço urbano para o rural.

As diferenças entre conhecimento e interesse nas representações privadas dificultam a ampliação da esfera pública no âmbito real e simbólico a partir do momento em que a linguagem da educação foi privatizada por especialistas, prepostos e dirigente, como objeto de extensão do poder público e particular.

Para Habermas (2013), Aristóteles parte da distinção entre duas dimensões da vida urbana, sendo uma que considera o conhecimento desligado dos interesses particulares e outra a representação da vida prática produtiva, corroborada pela dimensão das práxis em educação. Nesse contexto, entende-se que a realização do espaço da educação não era estritamente de natureza urbana, mas humana. No período medieval, o espaço da educação fica sitiado em instituições como: mosteiros, conventos, seminários, etc.. Por sua vez, essas instituições eram construídas em espaços diferenciados, nem urbano e nem rural, dependendo da disposição do território e da relação estabelecida entre o clero local e camadas dirigentes de um determinado lugar. Essas condições dependiam da lógica de ocupação, legitimação e expansão do poder. Assim, a criação de novos espaços urbanos estava interligada a construção e expansão dos domínios do clero, por meio de novas catedrais, prelados ou bispos.

Essa nova lógica urbana permitiu a expansão da esfera pública e, conseqüentemente a fragmentação ou confirmação do poder feudal, no momento em que o paradigma platônico fora trocado pelo sistema aristotélico tomista, permitiu que Platão fosse interpretado de forma profana, ou seja, fora das imposições teológicas da exegese cristã romana.

Assim,

Os intelectuais de governo eram aqueles intelectuais determinados mais próximos da religião, isto é, cuja atividade tinha um caráter de religiosidade, entendida no sentido geral da época e no sentido especial de Platão - e, por isso, atividade de certo modo "social", de elevação e educação (e direção intelectual— e, portanto, com função de hegemonia) da *polis*.

Poder-se-ia talvez, por isso, afirmar que a “utopia” de Platão antecipa o feudalismo medieval, com a função que neste é própria da Igreja e dos eclesiásticos, categoria intelectual daquela fase do desenvolvimento histórico-social (GRAMSCI, 1982, p. 37).

Com a introdução do tomismo, segundo Gramsci (1982, p. 08) conduz ao prenúncio do mundo moderno, no momento em que surge a necessidade de uma “educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. Na modernidade, a educação se firma como ação comunicativa e como objeto de expansão e redefinição da esfera pública. Contudo, essa condição só ficou mais compreensível a partir da quebra de parte da reciprocidade entre igreja, espaço e sociedade.

No momento em que ocorre a apropriação prática da educação determinada pelas necessidades de produção e reprodução, nessa virada, a ação comunicativa em movimento adquire a autonomia de ciência diante da conversão das necessidades comunicacionais voltadas para a construção de uma linguagem técnica, tecnológica e científica, dependendo da natureza do território e do sistema produtivo em ascensão. Assim, o objeto formativo-operacional, provocava duas condições distintas: primeiro, uma distensão por uma linguagem teórica e abstrata mais aproxima de uma ação comunicativa ampliada para os objetivos da esfera pública; segundo, uma ação diacrônica entre os interesses urbano-industrial em crescimento e o sistema de poder liberal em construção.

Contudo, a partir da expansão da ciência como objeto produtivo, recoloca a educação e a pesquisa como as principais aliadas do sistema econômico em todas as direções. Surgem daí as crises de poder problematizadas pela diversificação da matriz ideológica replicada por uma linguagem configurada na teleologia da arte poética e retórica difundida pelos sofistas, na modernidade, convertida em uma ação comunicativa determinada pela esfera pública, especificada no sistema de produção e circulação de bens simbólicos e materiais.

## Metodologia

A pesquisa foi estruturada dentro de uma sucessão de leituras para entender, conforme Hermann (1999), a validade em educação, sua relação, intuições e problemas na recepção de Habermas, perante a totalidade em construção, determinada pela complexidade dos fatores espaciais, considerando que a “totalidade é um conceito abrangente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto” (SANTOS, 2008, p. 72). Por essa via é que foi possível entender a educação e a sua validade espacial por meio da ação comunicativa corroborada pela inserção de leituras complementares.

Diante dos problemas a serem evidenciados, teríamos de trabalhar com um método voltado para uma compreensão crítica e objetiva, das fases de proposição e desenvolvimento da pesquisa, diante das especificidades dos objetivos e da fundamentação teórica. Assim, como nos ensina Popper (1975, p. 268), a dedução é um método que se caracteriza pelo “auxílio de outros enunciados, previamente aceitos, deduzem-se da teoria certos enunciados singulares, que podemos chamar de ‘predições’: especialmente predições que são facilmente testáveis ou aplicáveis”. Dessa forma, o método dedutivo foi o que mais se aproximou das formas que escolhemos para construir o entendimento da lógica da ação comunicativa na educação, levando-se em consideração as intuições e os problemas na recepção de Habermas.

Considera-se então, que a linguagem é um fator com inúmeras distinções e definições na construção das resultantes da educação. Por isso, a linguagem conduz as pessoas a viverem “o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído” (MINAYO, 1994, p. 13), em termos da demarcação entre educação e a ação comunicativa.

Para Popper (1975, p. 276): “a demarcação apresenta uma urgência imediata no que se refere aos sistemas teóricos, enquanto que, no que se refere aos enunciados singulares, raramente se levantam dúvidas com relação ao seu caráter empírico”. Partindo dos princípios discutidos por Popper (1975), quanto ao método dedutivo, não se pode estabelecer ou justificar os enunciados

que estão sendo testados; nem se pretende que faça isso, pois para se constituir um método não se exige que este seja testado, mas suscetível de teste, considerando que sua suscetibilidade será determinada pelas tessituras teóricas. Pois, muitos desses possuem uma relação estreita com a prática da investigação ao passo que o problema da base empírica pertence quase exclusivamente à teoria do conhecimento. Por isso,

A saber, dos interesses técnico e prático do conhecimento deixa-se esclarecer inicialmente de forma aporética na medida em que tais interesses não podem nem ser compreendidos como inclinações ou atitudes empíricas nem ser propostos e justificados como valores variáveis com referência às normas de ação (HABERMAS, 2013, p. 53).

Nessa direção, a realidade a ser conhecida partiria de um determinado contexto teórico para depois analisar as partes susceptíveis de serem conhecidas ou identificadas por outros ângulos ou enunciados. Nessa direção, busca-se o entendimento sobre a validade em educação, sua relação, intuições e problemas na recepção de Habermas, na direção posta por Hermann (1999).

**Objetivo 1- aproximar a ação comunicativa na adequação lógica dos espaços de produção de conhecimento** - O primeiro ponto a ser analisado será a legitimação de duas linguagens comunicacionais: uma urbana tida como mais normativa -, outra rural mais espontânea, determinada por critérios próprios vinculados ideologicamente à cultura local. Para Habermas essas ações em sua forma comunicativa, podem ser vistas como uma barreira ao desenvolvimento escolar e econômico, quando consideradas apenas como objeto de estímulo à desorganização social e política, outra determinada pela lógica de produção e consumo de produtos e de conhecimentos mediante a esperteza estimulada pela competição do sistema liberal.

Diante desses pressupostos, entende-se que as diferenças entre a linguagem do meio rural e a utilizada pelo meio urbano, estão no ato de reprodução de algo diferente e sistemático sobre a compreensão de um mundo com diferentes tempos e espaços em constantes mudanças. Essa variação de tempo associada ao objeto da ação comunicativa de Habermas reproduz uma teleologia entre as duas realidades espaciais: a urbana e a rural, diante das consequências práticas do progresso técnico-científico. Para (HABERMAS, 2013, p. 597).

Ciência e técnica se tornaram há alguns séculos um processo direcionado: nosso saber e nosso poder se ampliaram cumulativamente nessas dimensões. Aqui, cada geração se apoia sobre os ombros da geração precedente. Pois nos marcos de referência do progresso técnico-científico fixados metodologicamente, as teorias que foram superadas e os procedimentos adotados para substituí-las representam etapas de êxito: nos confiamos na acumulação de nosso estoque de informações científicas e meios técnicos.

Diante disso, a opção por uma reflexão crítica mensurada numa teoria da comunicação possível de ser aplicada em qualquer espaço, seja rural ou urbano parte da transposição da linguagem escolar para o cotidiano e vice-versa. Assim, “uma decisão em favor da recuperação dos conteúdos comunicativos da razão, no sentido habermasiano, implica reconhecer a escola como uma das formas da vida moderna, encarregada da reprodução do mundo cultural, do qual é apenas um fragmento”. (HERMANN, 1999, p. 86). Nessa direção e segundo Habermas (2013, p. 508)

As filosofias da história interpretaram o progresso técnico-científico tendo em vista as suas consequências práticas. Elas tinham destinatários claros: burgueses e proletários; e se compreendem como parceiras no nascimento de uma práxis política – das revoluções burguesas e do movimento operário.

Transportando essa realidade para os objetivos das sociedades contemporâneas, quando

a educação, a ciência e as técnicas foram transformadas em motor do desenvolvimento em todas as direções, de forma que o estado possa garantir esse desenvolvimento em todos os espaços onde se realizam a produção, com a responsabilidade de transformá-la em uma ação produtiva para satisfazer as duas esferas: a pública e a privada, reprodutora da tradição herdada de outras passagens históricas, considerando que a

Evolução da representatividade pública está ligada a atributos da pessoa: a insígnia (emblemas, armas), hábito (vestimenta, penteado), gesto (forma de saudar, comportamentos) e retórica (forma de falar, o discurso estilizado em geral), em suma: um rígido código de comportamento “nobre”. (HABERMAS, 1984, p. 20).

Na atualidade, as necessidades de educação devem provocar modificações mais objetivas e significativas do ponto de vista individual e social das pessoas, caso contrário, a sua inserção e representação penderá para a conjugação de padrões, próximos aos vividos nos dois períodos escolásticos, antes e depois da inserção tomista.

Portanto, onde houver interesse econômico, a educação deverá fazer-se presente como objeto de fomento indireto da produção e direto em relação ao consumo, não importa se o espaço é rural ou urbano. O importante é que através da educação, os modos de vida rural, possam adquirir uma natureza urbana e uma estrutura necessária para agregar produtos e valores da sociedade liberal dentro da ótica urbano-industrial.

As especificidades de uma linguagem ampliada sobre a esfera pública e privada criam dificuldades para o entendimento e separação entre a definição de coisa pública e privada diante da sua proximidade com os interesses particulares. Essa confusão pode ser observada na medida em que se distingue a educação como um objeto do estado, e, no momento em que o poder público terceiriza sua responsabilidade colocando a educação como objeto passível de concessão. Nesse momento, a educação passa a ser um objeto público terceirizado e a empresa que recebe a concessão um objeto da esfera pública de pessoas privadas, portanto, com interesses particulares, coisa essa, antes, exercida pela Igreja em nome da caridade cristã. No liberalismo a natureza jurídica do estado amplia essa prerrogativa para qualquer empreendimento ou instituição a possibilidade de comercializar os conhecimentos para atender pluralidade e as necessidades ampliadas da sociedade civil em suas respectivas esferas.

A linha divisória entre Estado e sociedade, fundamental para o nosso contexto, separa a esfera pública do setor privado. O setor público limita-se ao poder público. Nele ainda incluímos a corte. No setor privado também está abrangida a “esfera pública” propriamente dita, pois ela é uma esfera pública de pessoas privadas. Por isso, dentro do setor restrito às pessoas privadas, distinguimos entre esfera privada e esfera pública. A esfera privada compreende a sociedade civil burguesa em sentido mais restrito, portanto o setor da troca de mercadorias e do trabalho social; a família, com sua esfera íntima, está aí inserida. A esfera pública política provém da literária; ela intermédia, através da opinião pública, o Estado e as necessidades da sociedade (HABERMAS, 1984, p. 46).

Por fim, Habermas (1984) insere as necessidades intelectuais e profissionais e suas contradições em uma concepção de formação educacional e cultural segundo a qual ela deveria ter em si mesma a sua finalidade, atender o processo de desenvolvimento em todas as direções: do mercado, da individualidade abrangendo a financeira e a econômica. Ao mesmo tempo, tudo o que, sob tais condições, resulta do tirocínio individual disponibilizado ao público, estendendo a racionalidade instrumental; concordante ao perfil de formação e das necessidades e da representatividade do egresso nos meios sociais, demandando uma racionalidade profissional moralmente pretensiosa que busca conjugar o certo com o correto.

Para ampliar o entendimento da racionalidade instrumental no âmbito da educação, tivemos que parafrasear Habermas (1984), no momento em ele coloca o surgimento e a evolução da esfera pública burguesa historicamente de uma sociedade separada do Estado para forçar um entendimento diferenciado da nobreza que se confundia com o Estado. Por isso, a solução burguesa foi defender a educação como propulsora dessa nova moralidade pública, desatrelada do Estado. Essa “quase” independência era conduzida pela esfera pública, determinada por uma competente ação comunicativa. Para efetivar essa pregação o “social podia constituir-se numa esfera própria à medida que a reprodução da vida assumia, por um lado, formas privadas, mas, por outro, como setor privado em seu conjunto, passou a ter relevância pública”. (HABERMAS, 1984, p. 152)

**Objetivo 2 – perceber como ocorre a interlocução de saberes e a ação comunicativa** - Não é difícil perceber as diferenças entre a interdisciplinaridade e a ação comunicativa caracterizada em ambientes espaciais diferentes, mas com uma racionalidade idêntica. Nestes termos, cria-se uma variedade de teorias para se chegar às mesmas respostas. Segundo Marques In Hermann (1999, p. 69),

Esta tarefa de interpretação/presentificação dos sentidos da educação só se torna possível e fecunda, a partir das inserções na tarefa crítica da teoria, de forma que interpretar seja transformar, e a transformação seja conduzida pela interpretação no plano crítico do sentido radical da emancipação humana. E, por fim, em consequência, quer da interpretação hermenêutica dos sentidos da educação, quer da crítica dialética no horizonte da emancipação, a pedagogia assume a função epistêmica-instrumental de colocar a serviço da educação o resgate do que a humanidade já acumulou em sua história.

Assim, a ação comunicativa por meio da linguagem oferece à educação diferentes formas para se chegar a um raciocínio ou a um conhecimento, por isso, a importância da interpretação em diferentes níveis e espaços. Vejam, pode-se então dizer que os objetos a serem conhecidos ou não, podem até ser os mesmos, a diferença é o nível da ação comunicativa empregada para conhecer ou explicar algo. Habermas denomina essa ação de interlocução entre saberes, a disposição da educação. Nessa condição, cabe à filosofia provocar e à pedagogia criar os meios para desenvolver e aplicar esses saberes em todos os espaços. Logo, pode-se antever que, para isso acontecer, não importa o espaço, se urbano ou rural, mas, sim, como essa interlocução é realizada pelos atores diretos e indiretos da educação fundamentados e caracterizados em cada circunstância vivida, sintetizado por Habermas como mundo da vida.

Dessa forma, o objeto da educação e da pedagogia que podem ser caracterizados como elementos de superação da fragmentação dos saberes, para Hermann (1999, p. 69) implica distinguir três planos:

1. O plano da racionalidade instrumental que permite uma intervenção nos processos educacionais como realidade externa, formalizada pela lógica, vinculada a processos de medida. Trata-se aqui dos recursos tecnológicos, que não compreendem o sentido do viver humano e as intencionalidades dos sujeitos.
2. O plano hermenêutico que permite interpretar o sentido dos saberes, desmontar o dogmatismo das ideologias e liberar novas articulações de sentido pelo próprio movimento dialógico.
3. O plano crítico do sentido radical da emancipação humana, na perspectiva de transcendência.

Assim, para a transformação de qualquer ação educacional é indispensável a elevação dos níveis de linguagem, por isso, Habermas entende que é pela linguagem que o homem se

revolucionaria, contrariando as afirmações de Marx, que acredita que são as relações de trabalho que reproduzem as intenções revolucionárias, a partir da sua tomada de consciência sobre a exploração. Então, pode-se afirmar que todo proletário é trabalhador, mas nem todo trabalhador é proletário, caso não tenha consciência de classe. Para Hermann (1999, p. 86) “uma decisão em favor da recuperação dos conteúdos comunicativos da razão, no sentido habermasiano, implica reconhecer a escola como uma das formas da vida moderna, encarregada da reprodução do mundo cultural”. No âmbito das relações políticas e econômicas, de acordo com a evolução das técnicas e tecnologias culturais de produção e/ou de ampliação do consumo de bens tangíveis e simbólicos, possam ao mesmo tempo, tornarem-se determinantes para o reconhecimento dessas relações por meio da linguagem, de forma que a comunicação reproduza uma ação comunicativa facilitadora à formação intelectual e profissional em qualquer espaço.

De outro lado, possibilitar uma reação crítica para se conhecer e duvidar, sobre as opções relacionadas aos objetivos da educação: aproximar ou distanciar do mercado de trabalho, eis a questão. Se a opção for de distanciamento, devem-se investigar as razões de natureza religiosa, ideológica ou diletante/erudita. Em geral, o mais prático e razoável é a aproximação do mercado, sem, contudo, perder nenhuma das condições precedentes, agregando outras, para não perder a caráter dialético da ação comunicativa empreendida na formação. Contudo,

A escola pode ser um espaço, onde os conceitos fundamentais de natureza moral, como a dignidade, igualdade, autonomia passam a ser criticados em sua aplicação. Isso leva os educandos a se tornarem mais conscientes, mais madurecidos, mas não garante certeza na felicidade (HERMANN, 1999, p. 87-88).

Assim, para Habermas (1984, p. 64), “a antiga contradição continua até hoje na briga entre, por um lado, a formação da personalidade e, por outro, numa formação que apenas desenvolva habilidades”.

## Considerações finais

Em termos reais, a linguagem inclusa na tradição da educação, conduz a uma ação comunicativa pragmática direcionada ao mundo do trabalho, distanciando, por sua vez, da antiga posição de verticalização política-ideológica do acesso e permanência no poder no que concerne à expansão da esfera pública no âmbito estatal ou privado. A distinção entre urbano e rural fica por conta da esfera pública predominante em cada espaço, permitido pela eficácia da esfera comunicativa direcionada à produção e reprodução de conhecimentos direcionados a instrumentalização da ação comunicativa como objeto cultural. Essa relação pode ser localizada, principalmente em países que tem sua matriz econômica concentrada na produção de *commodities*, como o Brasil. Por fim, a ação comunicativa como objeto de transformação da educação vem possibilitando a transição do meio rural para o urbano por meio da expansão das tecnologias no processo de produção, comunicação e no conforto da vida rural.

Nessa direção, Habermas (1984, p. 64) coloca que as “necessidades profissionais contradizem uma concepção de formação educacional e cultural segundo a qual ela deveria ter em si mesma a sua finalidade”. Esse é dilema dos modelos de defesa e da estrutura de desenvolvimento da educação no sistema liberal.

## Referências

HABERMAS, Jürgen. **A mudança estrutural da esfera pública**: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz S. Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo:

editora Unesp, 2013.

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

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

POPPER, R. Popper. *A lógica da investigação científica*. Tradução de J. C. B. Molir. In: \_\_\_\_\_. **Coletânea de Textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

Recebido em 25 de novembro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.