



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Jacimira Höher Bohrer

**São João do Polêsine, RS, Brasil
2009**

A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA

por

JACIMIRA HÖHER BOHRER

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Myrian Cunha Krum

São João do Polêsine, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

elaborado por
Jacimira Höher Bohrer

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Myrian Cunha Krum – Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a (UFSM)

Marilú Favarin Marin, Ms. (UFSM)

São João do Polêsine, 27 de novembro de 2009.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Autora: Jacimira Höher Bohrer
Orientadora: Professora Myrian Cunha Krum
São João do Polêsine, 27 de novembro de 2009.

A presente pesquisa apresenta algumas reflexões sobre a Gestão Escolar no mundo contemporâneo e as racionalidades que a constituem, trazendo uma abordagem a respeito da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e suas perspectivas diante de uma gestão escolar voltada a uma prática mais democrática e participativa. Para o desenvolvimento de tal trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas na busca de aportes teóricos de suporte ao projeto pretendido, entre alguns autores selecionados podemos referir Jürgen Habermas de onde parte a idéia principal de tal projeto, com a sua Teoria da Ação Comunicativa, José Carlos Libâneo, que nos oferta subsídios para um melhor entendimento do contexto atual em educação, Vitor Henrique Paro e Heloisa Lück, entre outros, que nos trazem elementos para pensar a gestão escolar. Verificamos na contemporaneidade grandes transformações que incidiram diretamente nas reformas educativas como um todo, nessas mudanças encontramos a preponderância de uma racionalidade instrumental que passa a sobrepujar a educação e interferir em todas as suas instâncias, entre elas, a gestão escolar. Dessa forma, buscamos nos aportes teóricos de ação comunicativa suporte para pensarmos uma gestão construída numa perspectiva menos burocrática e mais participativa, e para tal propósito, o presente trabalho conclui que, para que possamos implementar uma gestão escolar construída nos moldes do paradigma comunicativo e democrático é preciso promover a aproximação e a participação de todos os envolvidos no processo educativo, entre eles, órgãos públicos, professores, gestores administrativos e comunidade para dialogar a respeito das bases de justificação da educação, suas perspectivas e objetivos. Construindo dessa forma uma gestão capaz de retomar questões fundamentais que foram desconsideradas pela razão instrumental, que são a cidadania, a ética, o espírito cooperativo e a responsabilidade social, e isso só será possível mediante uma ação comunicativa e dialógica, que propicie abertura a discussões e reflexões através de uma proposta crítica, participativa e cooperativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ação Comunicativa. Gestão Democrática.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA

(A PERSPECTIVE ON SCHOOL MANAGEMENT DEMOCRATIC COMMUNICATIVE
ACTION)

Author: Jacimira Höher Bohrer

Adviser: Professora Ms. Myrian Cunha Krum

São João do Polêsine, november 27 de 2009.

This research presents some thoughts on the school management in the contemporary world and the rationalities that constitute one approach to bringing about the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas and prospects before a management school focused to a more democratic and participatory. For the development of this work were performed literature searches in the search for theoretical support to the project desired by some authors selected can quote Jürgen Habermas which is where the main idea of this project, with his Theory of Communicative Action, José Carlos Libâneo , we offer subsidies for a better understanding of the current context of education, Paro Vitor Henrique and Heloise Lück, among other elements that bring us to think the school management. We found great changes in contemporary society that focused directly on educational reforms as a whole, these changes met the preponderance of a rationality that is to overwhelm the education and interfere in all its bodies, including the school management. We thus attempt on the theory of communicative action supports a think management approach built on a less bureaucratic and more participatory, and for that purpose, this paper concludes that, so we can implement a management school built on the model of democratic and communicative paradigm we need to promote the approach and the participation of all stakeholders in the educational process, among them, government agencies, teachers, managers and administrative community to dialogue about the foundations of justification of education, their perspectives and goals. Building this way management can take up key issues that were overlooked by instrumental reason, which are citizenship, ethics, cooperative spirit and social responsibility, and that is only possible through a dialogic and communicative action that fosters openness to discussion and reflections by proposing critical, participative and cooperative.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ação Comunicativa. Gestão Democrática.

(Key words: school management, communicative action, Democratic Management participation

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 07 |
| 1.1 Considerações Metodológicas..... | 09 |
| 1.1.1 Objetivos..... | 10 |
| 1.1.2 Objetivo Geral..... | 10 |
| 1.1.3 Objetivos Específicos..... | 10 |
| | |
| CAPÍTULO I - A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE..... | 11 |
| | |
| CAPÍTULO II - RACIONALIDADES QUE PERMEIAM A GESTÃO ESCOLAR..... | 14 |
| 2.1 Racionalidade cognitivo-instrumental e estratégica..... | 16 |
| 2.2 Racionalidade instrumental e gestão escolar..... | 19 |
| | |
| CAPÍTULO III - UMA COMPREENSÃO DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS..... | 22 |
| 3.1 Uma perspectiva da racionalidade comunicativa para a gestão escolar..... | 26 |
| 3.2 Uma proposta hermenêutica da ação comunicativa..... | 31 |
| | |
| CAPÍTULO IV - PERSPECTIVAS DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA..... | 34 |
| 4.1 Concepções técnico-científica e sócio-crítica da gestão..... | 36 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 42 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 46 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste numa reflexão em torno da Gestão Escolar, de que forma se apresenta na contemporaneidade e quais as racionalidades que a constituem. Apresenta uma abordagem das características que compõem uma ação gestora democrática e os subsídios ofertados na Teoria da Ação Comunicativa para a efetivação de tais preceitos. Para tal, foi desenvolvido um estudo bibliográfico a respeito da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas¹, bem como de teorias que viessem auxiliar melhor compreensão a respeito da Gestão Democrática, propiciando na seqüência um convite a pensar formas de empregar a potencialidade da ação comunicativa para o exercício de uma gestão escolar mais democrática.

Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos uma abordagem a respeito das transformações políticas, culturais e econômicas ocorridas no século XX que passam a caracterizar o mundo contemporâneo, refletindo e determinando novas ações e políticas educacionais que possam dar conta das exigências de uma nova realidade socioeducativa. Vivenciamos um deslocamento do enfoque individual para o social, político e ideológico. É possível perceber uma educação que passa a se voltar também para questões mais amplas como a transformação social e não meramente para a transmissão cultural. Esse novo contexto remete a educação a novos desafios, a repensar o modelo gestor vigente, as relações desenvolvidas no âmbito educativo, o processo ensino e aprendizagem lançando-a a buscar novas competências que estejam acordadas às novas exigências da atualidade.

No segundo capítulo abordamos as diferentes racionalidades que atravessam o contexto educativo e que passam a configurar a ação educativa no seu todo,

¹ **Habermas** é um dos sociólogos e filósofos contemporâneos mais conhecidos da atualidade. Foi aluno de Theodor Adorno e Max Horkheimer, fundadores da Escola de Frankfurt, cujas teorias críticas deu continuidade. Interessou-se principalmente pelo esclarecimento das relações entre teoria e prática, tentando analisar as possibilidades de emancipação do indivíduo em face das obrigações que o envolvem, principalmente as de âmbito social. Estudou também a percepção dessas obrigações através dos meios de comunicação, a consciência política e as estruturas de poder. Algumas das suas obras: *Conhecimento e Interesse* (1968); *Sobre o Positivismo nas Ciências Sociais*; *Teoria da Ação Comunicativa* (1981); *O Pensamento Pós-Metafísico* (1988).

interferindo ou auxiliando para o desenvolvimento de uma prática gestora mais democrática. Ao analisar as racionalidades que permeiam o nosso agir, Habermas propõe mudança de um parâmetro de racionalidade instrumental, que privilegia a relação do sujeito cognoscente com o objeto (S-O) para um parâmetro da racionalidade comunicativa que privilegia uma relação intersubjetiva do sujeito com outro sujeito (S-S). Uma relação pautada numa ação comunicativa que pensa a comunicação não apenas como um instrumento no repasse de informações ou um instrumento de coações e manipulações, mas sim uma relação comunicativa que propicie ao sujeito uma situação de encontro, de reconhecimento do outro na sua alteridade, instigando-o a buscar novas compreensões do mundo no qual está inserido e das relações interpessoais que desenvolve.

Apresentamos no terceiro capítulo abordagem da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas que realiza uma crítica a razão instrumental, a qual se caracteriza a partir da sobreposição a outras esferas do mundo-da-vida, privilegia aspectos individualistas voltados especificamente para um propósito de eficácia numa perspectiva capitalista de poder e dinheiro, deixando em segundo plano fatores fundamentais como ética, solidariedade, moral e respeito ao próximo, gerando dessa forma, o que Habermas determina como patologias sociais². Para a superação dessa racionalidade instrumental Habermas propõe a ação comunicativa numa proposta mais ampliada de relações, capaz de articular os mundos objetivo, social e subjetivo.

No quarto capítulo, indicamos concepções de uma proposta democrática de gestão, características que a constituem e de que forma essa perspectiva de gestão, constituída numa proposta orgânica de relações, poderá contribuir para uma ação coletiva de diálogos, reflexões e decisões. Desta forma, referenciada e auxiliada pela proposta da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

² Para Habermas as **patologias sociais** derivam da intromissão dos mecanismos sistêmicos de uma racionalidade instrumental nas esferas do mundo-da-vida, suprimindo formas de integração social, gerando em decorrência, uma perda da dimensão social da moralidade, e da prevalência de uma moralidade individualista.

1.1 Considerações Metodológicas

O presente trabalho apresentou como tema a proposta da ação comunicativa que aparece inserida na concepção de Gestão Escolar Democrática, utilizando-se da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas para promover uma reflexão mais ampliada da importância da ação comunicativa e da intersubjetiva na relação entre os sujeitos envolvidos no processo gestor. Assim, a temática estabelecida para a investigação parte da gestão escolar numa perspectiva democrática da ação comunicativa.

A partir da temática proposta foi desenvolvida uma apreciação da influência da racionalidade instrumental na constituição da Gestão Escolar, bem como os condicionantes dessa racionalidade para o desenvolvimento de uma perspectiva mais comunicativa e democrática de gestão.

A investigação analisa os determinantes da Gestão Escolar na contemporaneidade realizando para tanto uma aproximação entre as similaridades contidas na proposta de gestão democrática e na proposta de racionalidade comunicativa de Habermas.

Para melhor compreensão e apreensão dessa realidade foi realizado um processo investigativo bibliográfico caracterizado por uma abordagem qualitativa de cunho hermenêutico, na proposta de interpretar e transcender os processos alienantes provocados pela racionalidade instrumental e da objetividade que acaba promovendo um reducionismo das experiências interpretativas contidas na pesquisa.

Segundo Gamboa (1997), a abordagem hermenêutica é holística e ao ampliar a perspectiva de compreender os seres humanos como indivíduos em toda a sua totalidade e em seu próprio contexto busca entender os motivos subjacentes às reações humanas e tenta evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental que analisa parcelas do sujeito. É nesse sentido que a hermenêutica numa perspectiva reconstrutiva, apresenta uma característica de abertura, de reflexividade e flexibilidade diante de um contexto a ser analisado. A potencialidade comunicativa da hermenêutica abarca a possibilidade de promover a aproximação entre os sujeitos e destes com o mundo no qual estão inseridos, promovendo dessa

forma novas interpretações e compreensões das racionalidades que os determinam e condicionam, levando-os a refletir novas possibilidades.

1.1.1 Objetivos

1.1.2 Objetivo Geral:

➤ Refletir a Gestão Escolar na contemporaneidade, as racionalidades que a perpassam, promovendo uma aproximação da proposta da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas para o desenvolvimento de uma Gestão Democrática.

1.1.3 Objetivos Específicos:

➤ Promover uma análise da racionalidade instrumental que permeia a educação em todo o seu contexto e que passa a interferir na gestão escolar;

➤ Refletir as possíveis perspectivas da racionalidade comunicativa para a gestão escolar democrática.

CAPÍTULO I

A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Assistiu-se nas últimas décadas do século XX grandes mudanças tanto no campo político, cultural e socioeconômico, bem como na ciência e tecnologia, quando as transformações tecnológicas passam a determinar o surgimento da era da informação. Verificamos nas reformas educativas ocorridas nos últimos 20 anos um reflexo das transformações políticas, culturais e econômicas determinadas por um sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global “regido pela doutrina neoliberal” (LIBÂNEO, 2005, p. 34) e que passam a caracterizar o mundo contemporâneo. É possível verificar entre algumas das características desse movimento de reestruturação, mudanças nos processos de produção associadas aos avanços científicos e tecnológicos, o livre funcionamento do mercado na regulação da economia e na redução do papel do Estado.

Acreditava-se que o desenvolvimento técnico-científico e conseqüentemente o desenvolvimento econômico desencadeariam o desenvolvimento social. Não ocorrendo dessa forma, começam a surgir críticas ao neoliberalismo por desconsiderar as implicações humanas e sociais, gerando desta forma um contingente de problemas sociais.

Segundo Libâneo (2005), a associação entre ciência e técnica provoca drásticas mudanças nos processos de produção, transformando as condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana, quando a informação e o conhecimento passam a estabelecer uma nova força de produção e de relações econômicas determinando dessa forma, reformas educativas adequadas às novas exigências e necessidades. Tais mudanças assinalam o início de reflexões e discussões a respeito da autonomia das escolas, qualidade educativa, currículo, avaliação, formação de professores e novas formas de gestão escolar.

Percebe-se uma crise entre as intenções das políticas educativas e a efetivação das suas propostas, e isso está diretamente relacionado às características do modelo económico adotado, de característica economicista e tecnocrática, onde as implicações humanas permaneceram em plano secundário. Segundo Gadotti (2000), a característica da educação do século XXI é o deslocamento do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. A educação contemporânea é uma educação que voltada para o futuro será contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado; uma educação mais voltada para a transformação social do que para a mera transmissão cultural, uma educação mais democrática e menos excludente.

A perspectiva de superação dos modelos educacionais ancorados em modelos positivistas e tecnicistas por formas mais flexíveis de organização e gestão escolar suscita a necessidade de repensar o processo formativo de gestores e a sua prática gestora. As novas demandas da contemporaneidade passam a exigir do profissional novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas atribuições enquanto ser político e social. Entre tantas características consideradas fundamentais ao profissional gestor está a capacidade de adaptação a novas situações, capacidade de dinamizar-se frente às contínuas mudanças impulsionadas pela era do conhecimento e dos avanços tecnológicos que permeiam esse processo.

O novo gestor deve estar aberto para novas experiências e aprendizagens. Isso requer o investimento numa formação ampla e continuada; buscar desenvolver habilidades gerenciais (não apenas no âmbito técnico) que o habilite a planejar e gerenciar processos, mas também desenvolver habilidades de liderança que o auxiliem a desenvolver uma gestão cooperativa, que o assessorem na administração dos conflitos que são pertinentes ao processo de 'conviver' com outras pessoas; principalmente quando esse convívio é pautado pelo respeito à pluralidade de opiniões e no reconhecimento do outro na sua alteridade, propriedades estas que caracterizam as relações de uma gestão pensada de forma democrática.

Entre outras atribuições do gestor, também podemos destacar a capacidade de monitorar resultados e rever planejamentos; planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, promover integração escola-comunidade, mobilizar o grupo de professores na realização das propostas educacionais, coordenar reuniões eficazes e saber eleger prioridades. No entanto, convém destacar que para o

desenvolvimento de tais competências não basta. A experiência cotidiana deste profissional, é preciso repensar as políticas e programas formativos em gestão; é preciso rever o conceito de gestor escolar frente a tantas exigências.

A escola encontra-se, ainda, fortemente atrelada a modelos formativos tradicionais e aos condicionamentos ideológicos de uma sociedade capitalista; influenciada por uma racionalidade de caráter comercial, mercantilista e utilitarista que acaba provocando um reducionismo da proposta formativa no seu todo. É preciso refletir a constituição da ação gestora que carrega os dogmas de autoridade máxima na escola, autoridade que lhe é validada pela instituição governamental que a antecede e lhe dá um caráter centralizador e autoritário estabelecendo uma hierarquia no qual o gestor torna-se o detentor das decisões e de onde partem as ordens, distanciando-se dessa forma de uma proposta democrática de fazer educação.

É pertinente observar que quando nos referimos às competências e habilidades a serem consideradas para o gestor escolar, deve-se ter o cuidado de não promover uma redução dessa ação a características que podem ser prescritas e quantificadas, pois competências profissionais não podem ser subjugadas a características estanques e a determinações que podem ser determinadas a priori; são ações dinâmicas que são construídas processualmente em situação de experiências vividas, numa relação de aprendizagens contínuas, numa relação dialética entre conhecimento e prática, num constante processo de ação reflexiva.

O novo panorama que passa a ser esboçado pela sociedade vigente requer uma profunda revisão dos processos formativos de gestores escolares. Apresenta a necessidade de repensar o perfil dos gestores que estão sendo formados, se este perfil condiz com uma realidade mais dinâmica que se apresenta, a qual passa a transcender uma concepção objetiva e técnica, visando contemplar a formação subjetiva do sujeito vinculada a relações mais interativas com o meio social.

No intuito de contribuir para um processo mais compreensivo das influências que perpassam a ação gestora, os seus processos administrativos e pedagógicos abordaremos, na seqüência, as diversas racionalidades que permeiam o processo formativo do profissional da educação e que podem contribuir ou dificultar uma perspectiva mais democrática de pensar a educação e seus processos gestores.

CAPÍTULO II

RACIONALIDADES QUE PERMEIAM A GESTÃO ESCOLAR

Ao analisarmos as dificuldades para definir a Gestão Escolar, os seus processos administrativos e pedagógicos, detectamos a necessidade de um maior aprofundamento de análise e uma reflexão “acerca dos modelos que subjazem o modo de pensar e fazer educação” (BOUFLEUER, 2001; p. 11). O autor observa que a crise da educação é uma crise de referenciais e de paradigmas, em que se faz necessário desvendar a racionalidade intrínseca, esclarecer os possíveis modelos de racionalidade encarnados no processo educativo e que configuram um conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam a prática educativa.

A razão de hoje não é mais aquela apregoada no séc. XVIII, capaz de desvendar toda a verdade. Segundo Goergen (2004), a ilimitada confiança na razão em dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que garantisse um futuro melhor começa a ser criticada. A proposta de emancipação do ser humano que seria alcançada mediante a ciência e a tecnologia passa a referir-se apenas ao material, ao aspecto histórico-físico do homem, apresentando o indivíduo como fundamento da emancipação, tornando-se a subjetividade o preceito fundamental da modernidade. A modernidade, ao considerar o princípio da subjetividade, acreditava que o sujeito, diante da sua capacidade de reflexão subjetiva poderia conquistar sua autonomia e liberdade, e por meio da autoconsciência seria capaz de construir a verdade. Kant³, ao defender a autonomia da razão, pensava um sujeito capaz de autocriação, um sujeito de todo responsável por si mesmo. E isso gera uma crise para a educação, pois problemas complexos ficam limitados a uma razão individual e monológica, ao mesmo tempo em que cabia à educação construir um sujeito autônomo na sua constituição epistêmica e moral. Consequentemente, esse processo individualista passa a incidir em algumas

³ **Kant, Immanuel** (1724-1804) com sua filosofia transcendental, transforma a subjetividade, o grande princípio da modernidade, em autoconsciência. O sujeito se debruça sobre si numa atitude especulativa, fazendo com que a razão justifique a si mesma e suas possibilidades.

instâncias educacionais, entre elas a Gestão Escolar que muitas vezes é estruturada nos moldes de uma gestão centralizadora que considera um sujeito na sua condição de consciência solitária o detentor do poder, das decisões e das ações que dizem respeito a toda estrutura institucional constituída.

As múltiplas dimensões da razão desencadeiam novos questionamentos para a educação em que a formação de sujeitos solipsistas⁴ e racionais com competência cognitiva reporta a uma crítica da razão que considera a racionalidade científica o padrão do conhecimento em desconsideração a valores éticos e morais. Encontramos no pensamento de Goergen uma apreciação clara desse processo

Na longa trajetória do medieval para o moderno, houve grandes conquistas, mas também perdas e sacrifícios enormes no âmbito da racionalidade. O equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma do conhecimento claro e seguro. A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão de utilidade, agrega poder ao conhecimento. (2004, p. 17).

Habermas se manifesta a favor desta crítica que passa a ser intensificada no século XX. Busca uma racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão, uma teoria que combata a redução da racionalidade à complexidade sistêmica e que esclareça as patologias sociais. Sua concepção de racionalidade se difere da compreensão clássica da filosofia moderna, por ser distanciada de uma filosofia da consciência⁵ e vinculada ao uso da linguagem em comunicação. Problematiza a questão da racionalidade a partir da crítica aos aspectos individualistas e dominadores que são característicos da racionalidade instrumental. Pretende uma teoria que supere a filosofia da consciência em prol de uma teoria que permita simultaneamente, a identidade do sujeito (eu) sob as condições de uma relação intersubjetivamente compartilhada (o outro). Diante de

⁴ **Solipsismo** (do latim "solu-, «só» +ipse, «mesmo» +-ismo".) é a crença filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. O "solipsismo do momento presente" estende este ceticismo aos nossos próprios estados passados, de tal modo que tudo o que resta é o eu presente.

⁵ Para Habermas, enquanto o **paradigma filosófico da consciência** ou do sujeito considera a relação entre o sujeito e o objeto como sendo a relação fundamental do sujeito, o paradigma filosófico da linguagem ou da comunicação considera as relações comunicativas entre os sujeitos como característica fundamental do sujeito e do ser humano.

tais propostas, podemos desde já estar promovendo aproximações entre o ideário de Habermas e as características de uma administração que venha a ser fundamentada nos moldes de uma gestão participativa.

Sem abdicar ao ideal da modernidade, da ciência e da autonomia, estabelece um novo entendimento de razão, baseado nos atos de fala e vinculado ao homem social que tem a possibilidade de pautar sua ação não apenas de forma instrumental e estratégica, mas na sua capacidade de produzir entendimentos (PRESTES, 1996). A racionalidade pretendida por Habermas refere-se a nossa capacidade de transpor a subjetividade estabelecendo relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros e com nossos sentimentos, refere-se a uma ação social partilhada no entendimento com outros sujeitos e isso nos remete a uma proposta mais ampla e contextualizada de educação. Para uma melhor compreensão da proposta habermasiana apresentamos na seqüência, a distinção que Habermas realiza entre a racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégia e as influências que essas racionalidades exercem no âmbito educacional em toda a sua amplitude de ação.

2.1 Racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégica

O modelo de racionalidade cognitivo-instrumental se baseia num saber empírico e tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo possibilitado pela capacidade do sujeito de manipular e adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno contingente.

Baseado nos estudos de Weber⁶, Habermas define o processo de racionalização⁷ como um processo de submissão das esferas sociais, pelos ditames

⁶ **Max Weber** nasceu na Alemanha. Estudou História, Economia e Direito. Foi, juntamente com Karl Marx, e Emile Durkheim um dos modernos fundadores da sociologia. A obra de Weber constitui uma compreensão dos fenômenos históricos e sociais e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o método das ciências histórico-sociais. Para Max Weber⁶, o processo de desenvolvimento e as transformações da sociedade capitalista moderna têm relações com o que ele chamou de "racionalismo ocidental", que se caracteriza pelo desencantamento das visões de mundo que na modernidade, foram substituídas por concepções baseadas na razão. Com o conceito de *racionalização*, Max Weber define o processo de evolução das sociedades modernas que se caracteriza pela institucionalização da atividade econômica capitalista, pelo tráfego social regido pelo direito privado burguês e pela dominação burocrática.

da racionalidade instrumental. Essa racionalização apresenta a ciência e a técnica como alicerces do capitalismo moderno, que coloca as forças produtivas a serviço da produção do capital, gerando em consequência, o predomínio da racionalidade instrumental e a sua invasão em outras instituições e esferas da vida humana. Diante de tal racionalização, o sujeito passa a incorporar critérios racionais de administração, planejamento, estratégias e controle com o objetivo de atingir fins específicos em detrimento de questões sociais como ética, moral, relações interpessoais e solidariedade.

Para Weber, a racionalidade que define a modernidade é a instrumental, baseada no uso de meios técnicos e eficazes, cujo *telos*⁸ é a eficiência, o sucesso e a dominação do mundo. Diante disso, um dos questionamentos de Habermas diz respeito à perda dos espaços de interações humanas que deveriam proceder em prol do sujeito e do seu entendimento com o mundo que o cerca, e não da dominação sistêmica do homem e da subjugação do homem por outros homens, o que Habermas considera como um processo desencadeador das patologias da sociedade moderna.

Ao mesmo tempo, não acreditando na necessidade de grandes rupturas com a modernidade, Habermas defende o seu projeto, pois vê na racionalidade da sociedade moderna também um potencial para a emancipação humana. Acredita na possibilidade de completar o projeto da modernidade sem dispensar suas conquistas relacionadas ao conhecimento, a auto-realização, a liberdade da subjetividade e a conquista de uma cultura que se tornou mais reflexiva.

Compreende a possibilidade de emancipação humana por meio do processo de reprodução social. Ao mesmo tempo em que vê a evolução social como um processo de alienação, também visualiza a possibilidade de aprendizagem e reflexão, e conseqüentemente um movimento para a emancipação⁹ do sujeito. Desta forma, a prática gestora identifica-se através do seu papel de mediadora e facilitadora desse processo de encontros, de debates, reflexões e busca por novas

⁷ Segundo a teoria crítica da escola de Frankfurt, a **racionalização** é a justificação de certas práticas de dominação como necessárias ao progresso e ao desenvolvimento social, ocultando, entretanto, os verdadeiros interesses da classe dominantes.

⁸ *Thélos* é uma palavra de origem grega, que significa "meta, alvo, objetivo".

⁹ Interesses emancipatórios referem-se aos procedimentos da racionalidade, que necessitam ser construídos para legitimar o pensamento humano, constituem-se na auto-reflexão que proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica numa perspectiva de transformação

interpretações e compreensões das contingências do mundo no qual estamos inseridos.

Habermas mostra que na sociedade moderna, a ciência e a técnica são determinadas pela racionalidade instrumental, apresentando-se impregnada de uma relação de poder, de dominação do homem sobre a natureza e do homem em relação aos outros homens. Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica passa a interferir em outras esferas da sociedade, como a educação passa a intervir também em decisões racionais vinculadas a valores e aquilo que é justo, visualizando apenas a eficácia de resultados, levando a um papel secundário as interações, as reflexões e discussões, privilegiando apenas a operacionalização, a obtenção de resultados quantificáveis e a resolução de problemas técnicos. Cabe ressaltar que

Habermas não se posiciona contra a ciência e a técnica, que, segundo ele, garantiu a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana, mas posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa (GONÇALVES, 1999, p.128).

Gonçalves (1999) segue dizendo que a causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo de sua história. O modelo de racionalidade apresentado por Habermas não pretende abandonar o modelo cognitivo-instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, onde os sujeitos possam estabelecer entendimentos não apenas em relação aos objetos onde prevalece a propriedade de verdade, mas promover a integração de ambas as racionalidades em consideração também as normas e experiências intersubjetivas, agregando a essas os elementos prático-moral e estético-expressivo.

Ao realizar críticas ao mundo moderno, Habermas chama a atenção para a intervenção dos subsistemas econômicos e políticos no mundo da vida¹⁰, ou seja, o fato de o poder e do dinheiro pensando não apenas o mundo material, mas influenciando também outras instâncias da vida, entre elas a educacional que passa a absorver as mesmas concepções de uma formação voltada aos valores do mercado. O autor discorre com nitidez as contradições da racionalidade moderna que na busca pela operacionalização e eficácia de resultados vem exprimir uma maior burocratização, alienação e reificação¹¹ das relações humanas, quando tudo passa a ser pensado de forma racionalmente instrumental incluindo nesse enfoque também o agir comunicativo que passa a constituir-se num agir racional e instrumental desenvolvido por meios técnicos e estrategicamente pensados para a obtenção de determinados fins. Assim, essa concepção conseqüentemente acaba constituindo também os fins da educação sendo validado pelas gestões que a compõem.

2.2 Racionalidade instrumental e gestão escolar

O predomínio da racionalidade instrumental na prática educativa como um todo leva a uma racionalidade dedutiva, de coletar dados, seriar, classificar, no qual prevalece o domínio do objeto sobre o sujeito. Dessa forma, legitima-se uma razão com predomínio dos procedimentos empírico-experimentais, privilegiando um enfoque positivista e burocrático da educação, distanciando-se das necessidades sociais maiores, desvinculadas de um conteúdo ético e estético. Arelada aos moldes de uma razão subjetiva, e determinada pelos interesses de poucos

¹⁰ **Mundo-da-vida** é o horizonte sobre o qual se edificam as relações e interações intersubjetivas da cotidianidade. É relacionado aos três mundos sobre os quais os sujeitos, ao agirem com o propósito de entendimento mútuo, baseiam suas definições comuns das situações: objetivo, social e subjetivo. Mundo objetivo é a totalidade de entidades sobre as quais é possível preferir-se frases verdadeiras: é o mundo dos fatos, dos acontecimentos. Mundo social é a totalidade de relações interpessoais legitimamente reguladas: são as normas. Mundo subjetivo é a totalidade das experiências à qual o sujeito falante tem acesso privilegiado e que, se assim o quiser, pode expressar perante um público: são os sentimentos e emoções.

¹¹ **Reificação** (do lat. *res*: coisa). Termo que designa a transformação de uma representação mental em uma “coisa”, atribuindo-lhe assim uma realidade autônoma, objetiva. Segundo a teoria marxista, a reificação é o último estágio da alienação do trabalhador, no sentido de que sua força de trabalho se transforma em valor de troca, escapando a seu próprio controle e tornando-se uma “coisa autônoma.”

(detentores do poder), acaba por desconstituir a proposta de emancipação anunciada pela dialética do iluminismo.

A educação quando pensada mediante a racionalidade cognitivo-instrumental reproduz uma racionalidade característica do trabalho estabelecendo-se nos moldes industriais e comerciais, com uma estrutura organizacional voltada a uma função técnica, mercantilista e utilitarista, apresentando uma estrutura rígida, hierárquica, autoritária e burocrática (expressões da razão instrumental). Essa racionalidade tem sua origem no empirismo, privilegiando uma relação sujeito e objeto, estando à aquisição do conhecimento vinculado aos sentidos e a experimentação, e no racionalismo que diz que aquilo que pode ser experimentado e explicado conduz a verdade. Dessa forma, outras instâncias da vida humana que não correspondem a essa racionalidade que são os sentimentos, a formação do caráter, a constituição do pensamento passam a ser descaracterizadas e colocadas em segunda ordem.

A prática educacional, ao mesmo tempo em que aparece como mediadora da edificação do sujeito por meio do saber que transmite, promove também uma razão formalizada que legitima a razão instrumental mediante os seus procedimentos pedagógicos de seriação e fragmentação do saber, o predomínio dos procedimentos empíricos, a prevalência do enfoque positivista na organização dos currículos, nos procedimentos administrativos e na gestão escolar que passa a envolver-se mais com os processos administrativos e burocráticos, deixando a mercê questões relacionadas à atuação pedagógica e a formação moral dos alunos. Na necessidade de obter resultados rápidos e imediatos, a prática educativa deixa de contemplar as interações entre os indivíduos, individualizando os sujeitos; focados no repasse de conteúdos estáticos, que foram previamente estabelecidos e que devem ser vencidos num determinado espaço de tempo, deixam de privilegiar momentos de encontro, trocas, diálogos, discussões e reflexões, ocorrendo assim um embrutecimento do pensamento do aluno, que não precisa refletir ou analisar o conteúdo posto ou as ordens que foram determinadas, basta acatar aquilo que foi previamente resolvido (sem a sua participação). Assim, a racionalidade vigente privilegia a formação de gestores sob os moldes de uma racionalidade técnica e formalizada, formando profissionais cada vez mais acríticos, distanciados de uma educação comprometida com a autonomia e emancipação do sujeito que se deseja formar.

Assim, Habermas promove uma crítica dessa razão que traz para a educação a perda do seu fundamento histórico, a crítica de uma razão que passa a invadir outras esferas da vida promovendo a colonização do mundo da vida¹². Bem sabemos que a escola não é a responsável exclusiva para a promoção das transformações necessárias, porém a escola, na sua representatividade gestora, ocupa um lugar de mediadora, sendo capaz de impulsionar novas interpretações e compreensões do seu contexto educativo, levando os sujeitos que ai estão inseridos a uma auto-reflexão, a uma postura mais crítica e participativa na busca por mudanças. Quando a escola se abstém da sua capacidade crítica, ocorre uma redução da razão, o que distancia esse sujeito de uma capacidade de compreensão da racionalidade que o determina, e que muitas vezes, o desumaniza. A ação na educação é conduzida por um processo gestor e pedagógico intencional, assim sendo, não pode desconhecer o seu potencial de auto-reflexão, libertação e acordos. Habermas prevê esses acordos e entendimentos na estrutura da fala, na comunicação entre diversos sujeitos e suas diversas experiências num mundo vivido. (Lebenswelt).

Para pensar o mundo da vida e sua autonomia, Habermas nos proporciona a racionalidade comunicativa que “funde as contribuições oriundas dos campos reflexivos da hermenêutica filosófica e da teoria crítica” (TREVISAN, 2004, p. 120) e que se apresenta autenticada por um paradigma lingüístico, num processo interativo que pretende transcender a relação sujeito-objeto para uma relação mais ampla do sujeito-sujeito.

¹² O que Habermas chama de **colonização do mundo-da-vida** é o processo pelo qual o sistema invade todas as esferas do mundo-da-vida, dominando-o, regulamentando-o, submetendo-o aos imperativos econômicos e administrativos. Diz ele que o mundo-da-vida precisa ser defendido de uma extrema alienação nas mãos das objetivantes, moralizantes e estetizantes intervenções das culturas especialistas

CAPÍTULO III

UMA COMPREENSÃO DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, integra a segunda geração da Escola de Frankfurt e propõe uma reformulação dos pressupostos da Teoria Crítica. Tal como outros pensadores como Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940) promove uma crítica à sociedade industrial moderna. Porém, aponta uma contradição na crítica da razão instrumentalizada e da comunicação de massa feita pela Escola de Frankfurt, sobretudo, por Adorno, onde dizia que nem toda busca de um consenso democrático constitui um perigo de reificação.

O que torna a razão irreduzível à sua perversidade utilitária é sua função comunicativa: uma ancoragem profunda em todas as formas de comunicação cotidiana [...]. Na linha da virada lingüística da filosofia, a Teoria do agir comunicativo põe em evidência um potencial crítico no seio da linguagem ordinária. Se cada enunciado se insere numa ação, instaura uma comunicação intersubjetiva, o simples fato de falar implica, além de uma exigência de *compreensibilidades*, um tríptico ideal de validade que define a dimensão comunicativa da razão. Todo o enunciado aspira: à exatidão objetiva, à justeza e à sinceridade. (BARAQUIN, LAFFITTE 2007, p.130).

Ao mesmo tempo em que partilha da crítica à racionalidade instrumental, não permanece na negatividade, buscando salvar a razão da perplexidade, procura ampliar o conceito de razão para uma razão comunicativa. Pensa que a Teoria Crítica fracassou pelo “esgotamento do paradigma da consciência” e acredita que a teoria da comunicação é capaz de retomar o empreendimento interrompido da modernidade

Habermas substitui a “monologia” do foro interior (meditação cartesiana, filosofia da consciência) por uma *pragmática universal*, análise da maneira pela qual os atos de linguagem legitimam sua validade, da maneira pela qual a interação comunicativa estabelece e sustenta o vínculo social, um mundo comum. É uma filosofia pragmática da linguagem que leva em conta a dimensão irredutível da comunicação (discussão). Ao lado das atividades instrumentais, que têm como único objetivo o sucesso e são mediadas pela economia e pelo poder, existe todo um agir comunicativo – atividades orientadas para a comunicação, a intercompreensão. (BARAQUIN, LAFFITTE, 2007, p.130).

Segundo Habermas (1992) a teoria da ação comunicativa tem por intento desenvolver uma racionalidade que seja capaz de superar as limitações da racionalidade instrumental. Pensa um novo conceito de sociedade capaz de relacionar o mundo da vida ao mundo do sistema, uma teoria crítica, que auxilie o sujeito a interpretar as ideologias que o norteiam e as patologias sociais que decorrem de tais ideologias. A perspectiva da racionalidade apresentada por Habermas, e que pode ser apreendida pela educação e seus processos gestores está na compreensão e crítica da racionalidade vigente e na superação da razão instrumental pela razão comunicativa. Nessa expectativa, é preciso uma nova interpretação de racionalidade e uma rearticulação do papel da educação, enquanto uma das dimensões que solidifica a razão. Trata-se assim, na implicação da educação rever a sua base de justificação.

A ação comunicativa traz um operante que é o elemento lingüístico, outras ações podem usar a linguagem de forma unilateral, já a proposta comunicativa conjectura a linguagem como um meio de entendimento entre os sujeitos numa proposta articulada dos mundos objetivo, social e subjetivo. Habermas cogita a questão da racionalidade no sentido de oposição aos aspectos individualistas e dominadores que estão presentes na racionalidade instrumental, porém não desconsidera o mundo normativo. Pretende uma superação da filosofia da consciência em prol de uma filosofia da linguagem, que permite reconhecer o caráter universal do thelos do entendimento nas estruturas da linguagem, considerando as relações do sujeito não apenas no seu caráter sujeito e objeto, mas numa relação expandida do sujeito com o mundo físico, com os objetos, com outros sujeitos e com os nossos sentimentos, e essas relações encontram no mundo da vida as referências para as pretensões de veracidade e autenticidade.

Habermas considera que as construções do sujeito não partem apenas de análises auto-reflexivas num mundo de consciência solitária, a sua subjetividade resulta de um processo formativo que se dá numa rede de interações. E essa interação social apresenta uma potencialidade comunicativa e dialógica capaz de refletir o “esvaziamento da ação comunicativa que gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento – que estão na base dos problemas sociais”. (GONÇALVES, 1999, p.130).

Para que essa diversidade de visões de mundo apresentadas na proposta da racionalidade comunicativa de Habermas não fique limitada a uma perspectiva particularista, busca na proposta evolutiva das ciências empíricas, nos seus processos de aprendizagem. Ampara-se assim, nos processos de abstração reflexionante apresentada na teoria piagetiana, que lança o sujeito a novos desafios, a avanços para níveis de aprendizagem superiores que o habilitam a novos níveis de interpretações e resoluções de problemas.

Ao tratar da racionalidade nesses termos (intersubjetividade), Habermas chama a atenção para uma razão que não mais se constitui numa relação sujeito/objeto, mas que é remetida para o contexto social, para as estruturas de interação social. Essa compreensão de racionalidade incorpora as dimensões históricas e hermenêutica próprias do homem, reavivando para a educação seu compromisso originário de autonomia, liberdade e razão esclarecida. E, por outro lado, bloqueia o domínio de uma racionalidade dedutiva, instrumental que predomina nas instituições sociais, entende que uma teoria crítica da sociedade tem a tarefa fundamental de identificar as distorções ocorridas, que levam a reduções no processo comunicativo a colonização do mundo da vida.

Habermas demonstra, pela articulação com as análises sociológicas, que o sujeito se forma pelos processos de socialização e a sociedade organiza suas simbolizações e normas pelo processo de formação da identidade. A ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito capaz de uma racionalidade capaz de conduzir a consensos, amplia a capacidade da educação em formar sujeitos mais éticos, com uma participação política e social mais ativa, e para tal é preciso pensar ambientes educacionais mais participativos,

no qual sejam desenvolvidos trabalhos compartilhados orientados para uma vontade coletiva de entendimentos.

Vinculado a perspectiva de entendimentos, Habermas apresenta a situação ideal de fala, o discurso. Para Habermas, discurso (Diskurs) refere-se a uma das formas da comunicação ou da fala que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação, que chama de “agir comunicativo” ou “interação”. O discurso – teórico ou prático, conforme se refira a pretensões de validade de opiniões ou de normas sociais – no sentido de Habermas possui um aspecto intersubjetivo, que serve para classificá-lo como uma espécie do gênero “comunicação”, e um lógico argumentativo, que serve para determiná-lo como caso específico da fundamentação de pretensões de validade problematizadas. Ao se pensar uma gestão escolar democrática, encontramos mais uma vez uma orientação na proposta habermasiana que considera a interação, o reconhecimento do outro e da sua fala uma forma de produção de consensos que levam a entendimentos.

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria, mas convém destacar que esse processo não se dá de forma linear e sem conflitos, pois o processo comunicativo discursivo remete o sujeito a aceitar críticas, mudar de idéias num processo contínuo de novas interpretações e compreensões e isso o remeterá a buscar novos conhecimentos que o sustentem na busca de melhores argumentos.

A teoria da ação comunicativa baseia-se na concepção de que a linguagem está compreendida em três funções interligadas que objetivam a validez: 1) a função representativa que se relaciona com o mundo objetivo (falar algo no mundo); 2) a função interativa que se relaciona com o mundo social (comunicar-se com o outro); e, 3) a função expressiva que está relacionada ao mundo subjetivo (a expressão daquilo que se tem em mente). Esses mundos correspondem às tradições culturais, solidariedade social e estruturas da personalidade, que Habermas apresenta como componentes estruturais do mundo da vida. O modelo ideal da ação comunicativa

propõe que as pessoas ao interagirem por meio da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso livre de coações internas ou externas.

Ressaltando o potencial emancipatório da ação comunicativa, em que se processam as interações, Habermas assinala para a formação do sujeito e na constituição da sua identidade, um sujeito com competência para refletir e questionar as pretensões de validade embutidas em discursos, e de forma argumentativa libertar-se das coações de uma racionalidade estratégica que delimita a ação desse sujeito a normas sociais pré-estabelecidas. E essa constituição da identidade do “eu” está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um sujeito mais autônomo e emancipado, capaz de buscar entendimentos para a resolução dos seus conflitos. Como característica fundamental do gestor está a capacidade de resolver conflitos, porém, dentro da perspectiva habermasiana, a resolução de conflitos não se dá de forma solitária, numa condição de “Atlas”¹³, no qual o educador/gestor aparece como o responsável único em resolver os problemas do mundo e sim, como apresenta a ação comunicativa, numa relação intersubjetiva de argumentações e entendimentos. Assim, diante da amplitude da proposta apresentada por Habermas na sua Teoria da Ação Comunicativa passamos a analisar como essa perspectiva de racionalidade comunicativa poderá vir a auxiliar a gestão escolar.

3.1 Uma perspectiva da racionalidade comunicativa para a gestão escolar

Habermas identifica na concepção positivista da ciência, um reducionismo empírico-instrumental que se destacou na racionalidade, colocando de lado questões de valores, ética e justiça. Diante de tal realidade, apresenta como alternativa a construção de uma teoria ampla de racionalidade, apta a questionar e criticar a concepção positivista presente no contexto educacional. Habermas (1992)

¹³ Faço aqui referência à obra ***Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*** do Trevisan (2004) que realiza uma aproximação interpretativa e metafórica do problema da formação docente e o mito de Atlas, observando a representação do complexo de Atlas junto a educação representando o peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças e das utopias que acreditavam em um mundo melhor, criando expectativas exageradas de trabalho postas no campo da Pedagogia e do labor docente.

propõe uma mudança, no qual o de parâmetro de racionalidade deixa de ser o sujeito cognoscente na relação com o objeto, passando para uma relação intersubjetiva, onde os sujeitos se integram a fim de buscarem entendimento sobre algo. Sugere o resgate do potencial que emerge de contextos interativos, e isso se dá mediante uma edificação da estrutura racional do agir comunicativo.

A educação na sua constituição exerce um papel de fundamental importância não apenas na transmissão cultural, como se pauta a racionalidade instrumental, mas também na socialização e na formação da identidade dessas pessoas. Assim, encontramos na proposta de Habermas uma possibilidade de resgatar a amplitude da educação na sua capacidade formativa. Para Habermas a teoria da ação comunicativa tem por finalidade desenvolver um conceito de racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão, para tal, pensa a formulação de uma teoria social e vê na educação o potencial em promover uma crítica da racionalidade vigente.

Ao pensarmos uma gestão escolar mais democrática, faz-se necessário pensar ações de abertura ao diálogo no contexto educativo. Porém, é pertinente refletir sobre as diferentes formas de comunicação que constituem o cotidiano escolar, no qual muitas vezes são desenvolvidas de forma instrumental e monológica sem a devida valorização da sua amplitude de ação.

Os atos de fala, em sua intencionalidade, podem apresentar formas diferentes, uma forma estratégica, onde ocorre uma ação imperativa onde o falante causa um efeito teleológico¹⁴ sobre o ouvinte, uma ação regulativa com propósitos perlocucionários. O ato de fala perlocucionário é um ato estrategicamente calculado para se chegar a um determinado fim que foi previamente estabelecido pelo falante. O falante utiliza-se da fala para fazer uma ação no mundo (causar um efeito: persuadir, convencer, impressionar), esta ação demonstra individualismo e manipulação, pois não favorece a outros indivíduos presentes na discussão. O ato de fala que tem a intenção de promover ações comunicativas representa o *telos* do trabalho de Habermas que tem no ato ilocucionário da fala o objetivo de chegar a um acordo.

¹⁴ **ação teleológica:** refere-se ao fim que um ator realiza, elegendo entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas.

O ato de fala ilocucionário é utilizado pelo indivíduo quando deseja chegar a um entendimento mútuo de forma mais democrática, o falante age no mundo falando algo, argumenta, mostra a sua posição, contra-argumenta e assim participa de uma discussão simétrica. Para Habermas a ação comunicativa se difere das interações do tipo estratégico porque todos os participantes buscam fins ilocucionários com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma constituição das ações individuais.

Para que se processe um entendimento numa situação de fala existem algumas expectativas de validade a serem consideradas: a pretensão de validade relativa ao mundo objetivo onde as afirmações sobre os enunciados, sobre os fatos e os acontecimentos estejam referindo-se a pretensões de verdade; a realidade relacionada ao mundo social (normas legitimamente reguladas) esteja vinculada a pretensões de que a fala seja correta em relação ao contexto normativo vigente, e o mundo subjetivo relacionado à pretensão de veracidade na intenção expressa pelo falante, na concordância com aquilo que pensa. Considerando as expectativas de veracidade da fala, existem duas formas de ação comunicativa, os atos comunicativos, nos quais os participantes aceitam as pretensões de validade sem dificuldades a partir do consenso não questionado, e os discursos, onde se procura argumentativamente fundamentar as pretensões de validade.

Quando uma interação deixa de ser consensual, o que ocorre quando o questionamento explícito de alguma pretensão de validade que está na base de sua sustentação, é necessário que o agir comunicativo passe para o nível do discurso argumentativo. Nesse momento os atores assumem os papéis de falantes e ouvintes a fim de “negociarem” um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou problemático. Com isso as pretensões de validade se tornam objeto de avaliação crítica (BOUFLEUER, 2001, p. 43).

O discurso poderá variar de acordo com a intencionalidade do entendimento, se a busca de entendimentos envolve questões de verdade, e estão relacionados ao mundo objetivo, teremos um discurso teórico. Quando o discurso envolve questões relativas ao mundo social (justiça), teremos um discurso prático. A questão da sinceridade dos enunciados, só poderá ser analisada a partir do comportamento que poderá corresponder ou não a pretensão apresentada. Para que um discurso aconteça, tanto teórico ou prático é preciso que existam algumas condições

fundamentais, que todos tenham espaços iguais para argumentarem e se defenderem, ausência de coerção ou qualquer tipo de pressão, manipulação ou constrangimento, a isso Habermas denomina de “situação ideal de fala”, onde o que prevalece é à força do melhor argumento. As argumentações dizem respeito às crenças normativas, expressivas e avaliativas que exigem uma ação racional, autêntica, sincera e que tenha propriedade. O discurso numa situação ideal de fala é condição para a obtenção de um consenso que é o caminho para o entendimento. O entendimento precisa ser compreendido como um processo e não como uma meta final, ele não é absoluto, o seu estado é provisório, pois está relacionado ao contexto que se efetiva, e este é dinâmico.

Assim, podemos verificar que a proposta comunicativa de Habermas acontece num processo contínuo onde uma ação comunicativa numa situação intersubjetiva é geradora de questionamentos e reflexões que levam a um discurso, e esse discurso ao ser desenvolvido numa situação ideal de fala se desenvolverá diante argumentações fundamentadas que quando validadas nos remetem a consensos e entendimentos que irão constituir novas bases e pretensões de validade, quando novamente questionados levantarão novos questionamentos, iniciando novamente o processo, e isto resultará enfim, na produção de conhecimentos.

Para Habermas (2003) a racionalidade imanente da prática comunicativa apresenta um aspecto mais amplo que a racionalidade instrumental, ofertando a possibilidade de experiências de argumentações e reflexões que se distanciam das ações estratégicas e das coações de um agir racional. Sendo dessa forma, uma racionalidade que mais condiz com o ato de educar.

Segundo Prestes (1996), a racionalidade presente no agir comunicativo é uma das abordagens mais fecundas para configurar uma nova face à educação, uma racionalidade capaz de compreender os problemas que aflige a educação, como proposta de uma ação racional possível. Mediante o agir comunicativo, a autora defende a possibilidade de uma ação emancipatória na escola, que parte da constituição de um sujeito epistêmico, onde a racionalidade não seja pautada apenas num processo instrumental de procedimentos, mas uma racionalidade voltada à constituição da identidade desse sujeito.

Sabemos que desenvolver uma proposta gestora pautada na ação comunicativa é um grande desafio, pois a educação que vivenciamos ainda

apresenta-se muito presa aos preceitos de uma racionalidade instrumental. A racionalidade técnica em educação entende o conhecimento como algo linear, onde os currículos são pensados de forma homogênea, desconsiderando as particularidades de cada contexto e suas especificidades. “O conhecimento da forma como foi compreendido pela filosofia da consciência, torna-se o desvelar de uma essencialidade por uma consciência iluminada, gerando as condições de manipulação e domínio da realidade, típicas de uma racionalidade instrumental” (HERMANN, 1999, p. 64). O conhecimento pensado nestas condições é objetivo e utilitarista, procurando ser neutro passa a ser produzido livre de valores.

A teoria de Habermas oferece uma proposta de maior compreensão da educação e da crise da sua racionalidade para as tensões que enfrenta em relacionar o mundo da vida com as determinações do sistema. Oferta também uma multiplicidade de hipóteses que podem ser pensadas numa proposta de repensar os fundamentos da educação. A gestão escolar quando pensada de forma sistemática pode ser concebida como uma ação estratégica, um agir sobre os outros na busca da obtenção de resultados previamente estabelecidos, utilizando-se da comunicação como um instrumento de influência e manipulação. Ao contrário, quando pensamos numa gestão escolar numa perspectiva da ação comunicativa, estamos nos referindo a um agir com o outro numa relação cooperativa e não mais coercitiva.

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização, como “práxis emancipatória”, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária, o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer (HERMANN, 1999, p. 65).

Uma gestão democrática fundamentada numa razão comunicativa é uma forma de ação social em que os envolvidos podem interagir, participando em igualdade de condições para se expressar, emitir opiniões pessoais, argumentar e refletir sobre a vida individual e coletiva na busca por entendimentos, de forma que deixam de ser meros receptores para tornarem-se sujeitos do processo educativo.

No intuito de clarificar a proposta crítica de Habermas realizaremos na seqüência uma abordagem a respeito da hermenêutica e da sua base de compreensão que está vinculada a um processo dialógico, de crítica ¹⁵e autocrítica, de novas interpretações e problematizações do mundo no qual está inserido o profissional de educação.

3.2 Uma proposta hermenêutica da ação comunicativa

A hermenêutica emana de uma tradição humanística e aparece na sua origem relacionada à interpretação de textos ao sentido das palavras e símbolos. Num contexto moderno, a hermenêutica ressurgiu como uma forma de combater o pressuposto do monismo metodológico que pressupõe haver um único caminho à verdade e ao positivismo que se funda apenas em dados objetivos para a produção de conhecimentos. Assim, a hermenêutica coloca-se contra a um modo único de ter acesso ao conhecimento, acolhendo uma proposta de racionalidade em que o fundamento da verdade não está limitado a dados empíricos, mas nas relações que mantemos com o mundo, as coisas e com as pessoas numa ação dialógica de contínuas interpretações e compreensões.

Segundo Prestes (1996) a crítica em Habermas é enriquecida pela contribuição da hermenêutica numa perspectiva reconstrutiva. O conceito de reflexão, com sua capacidade elucidativa, podem desvelar as ações meramente instrumentais, dominadas pelas coações do sistema. Essa ação reflexiva aparece ancorada não na ação de um sujeito na sua condição solitária, mas em ações de fala. Trata-se de interpretar, falar, argumentar e compreender hermeneuticamente o universo cultural, ideológico e dogmático no qual o sujeito está inserido.

¹⁵ Faço uma ressalva ao termo “crítica” que há muito vem desgastada pelas promessas de grandes metanarrativas que não se confirmaram. Utilizando as considerações de Trevisan (2004) que nos diz que para as pedagogias da consciência é inadmissível o sujeito não ser crítico, tornando assim, a criticidade numa obrigatoriedade, num dogmatismo, virando um senso comum.

“A linguagem não é só o meio pelo qual nos comunicamos e nos expressamos; é também um elemento que constitui o que somos e o que podemos ser” (FONTES, 2002, p. 41). O homem, na concepção hermenêutica¹⁶, faz-se pela linguagem, institui-se quanto se comunica e fala (MÜHL, 2004), a linguagem é que torna possível nossa experiência no mundo. É pelo diálogo que o ser se desvenda, a sua participação numa ação dialógica é o seu contato com o conhecimento e a sua possibilidade de vivenciar novas experiências comunicativas. Porém, segundo Mühl (2004), ao mesmo tempo em que a linguagem promove um desvelar, ela também pode ser usada para velar o ser, escondendo dimensões da realidade. Diante disso, o desafio da hermenêutica é, por intermédio da interpretação, desvendar além daquilo que foi explicitado, buscar o sentido que se mantém oculto naquilo que foi dito pela linguagem, buscar o entendimento dos símbolos, dos atos e dos enunciados que são manifestos.

A importância de uma concepção hermenêutica na prática gestora se dá pelo seu papel crítico e reflexivo que vem de encontro a visões reducionistas de se pensar a educação, pois a investigação hermenêutica nasce das dúvidas, das interpretações, dos desvelamentos daquilo que está contido nos discursos. Ocupando-se dessa forma, de uma multiplicidade de significados e não de dogmas prontos que são absorvidos irrefletidamente. Ao contrapor-se ao racionalismo, a hermenêutica oferece uma experiência estética que promove o convívio com a pluralidade, com aquilo que não é idêntico, com o contraditório, exigindo do sujeito uma análise mais apurada do contexto no qual está inserido, um agir mais solidário.

Conforme Gadamer (2007), a interpretação e a compreensão contida na proposta hermenêutica não se processam de forma simples e livre de conflitos, se desenvolve diante de dificuldades, pois toda interpretação está à mercê de arbitrariedades, de análises precipitadas e de conceitos pré-estabelecidos. Os

¹⁶A concepção **hermenêutica** parte da Filosofia Hermenêutica razão da sua função pragmática de decifração daquilo que está subentendido, a mesma propõe um pensar mais interpretativo e compreensivo contra um pensar alienante que foi instituído pela objetividade da ciência moderna que levou a coisificação do sujeito. Interpondo-se ao racionalismo, a Filosofia hermenêutica nos remete a uma experiência estética que promove o convívio com a pluralidade, o não-idêntico, o contraditório, que são fundamentais para a interpretação e compreensão da vida, exigindo do sujeito um agir mais sensível e solidário, e conseqüentemente no desenvolvimento de uma prática mais responsável, participativa e ética.

procedimentos de interpretação hermenêutica implicam que o sujeito se posicione na situação de intérprete, que se mostre receptivo à alteridade do contexto, levando o sujeito a buscar novas significações e sentidos para justificar a sua prática.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Inicialmente partimos da busca de um entendimento do que vem a ser Gestão. Segundo Libâneo (2005), gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Gestão e organização constituem um conjunto dos meios que são utilizados para garantir o bom funcionamento da instituição escolar, contribuindo assim para que se obtenham os objetivos educacionais almejados.

Na escola, a gestão e a organização estão relacionadas ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional e procedimentos que certificam a operacionalização do uso de recursos materiais, financeiros, intelectuais e humanos. Para a obtenção dos objetivos propostos, verificamos também a necessidade de um processo gestor de coordenação e acompanhamento que estão relacionados a procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as pessoas que fazem parte da instituição escolar. A gestão se institui pela condução desses processos, em por em ação um sistema organizacional, se utilizando das funções de planejar, dirigir, organizar, criar estratégias, metodologias, integrarem as pessoas e promover avaliações que auxiliem no atendimento das suas propostas.

As percepções de gestão escolar refletem posições políticas e posições relativas ao papel das pessoas na sociedade. Assim, a forma como a instituição escolar se organiza tem a ver com suas concepções mais amplas em relação à perpetuação de um sistema ou com a transformação social.

As organizações educacionais, muitas vezes, situadas nos moldes de uma empresa, geram um modelo burocrático e uma racionalidade técnica originando um sistema educacional hierárquico e burocrático, uma educação com tradições autoritárias, articulada com interesses autoritários de uma minoria, e isso, orienta-se

num caminho oposto ao da democracia. Sendo assim, determinantes econômicos, sociais, culturais e políticos agem em favor dessa racionalidade, dificultando todo o movimento num sentido contrário a esse. “Entretanto, sabemos também que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social” (PARO, 2006, p.19).

Considerando que a participação democrática não se dá espontaneamente, constituindo-se num processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. Paro (2006) nos diz que, se desejamos uma escola transformadora e participativa, precisamos transformar a escola que temos aí. E para isso, precisamos transformar o sistema de autoridade e a distribuição do trabalho no interior da escola.

O fundamento da gestão democrática pressupõe a idéia de participação, e isto está relacionado a ações que aproximem as pessoas da escola num trabalho associado e compartilhado na construção de objetivos em comum.

A criação de ambientes participativos gera uma visão de conjunto no qual todos os envolvidos passam a se sentir parte da escola e também co-responsáveis pelo desenvolvimento dos seus processos. Uma gestão pensada nesses moldes requer a descentralização dos processos; construir suas ações, bem como pensar o seu projeto político pedagógico baseado em princípios que contemplem também os interesses comunitários. Uma ação administrativa participativa que aqui se refere não tem a ver com medidas paliativas e assistencialistas, mas associado a um conjunto de procedimentos planejados de forma cooperativa onde sejam previstas e facilitadas à participação dos interessados em prol de soluções possíveis e tomada de decisões, num processo participativo aberto que compreenda o diálogo como ação fundamental.

Para uma melhor compreensão das concepções mais presentes na gestão escolar realizaremos uma abordagem a seguir da concepção técnico-científica e da concepção sócio-crítica apresentadas na obra *Educação Escolar: políticas, estrutura*

e *organização* de autoria de Libâneo, Oliveira e Toschi e de que maneira ambas as concepções podem exercer influência na gestão escolar.

4.1 Concepções técnico-científica e sócio-crítica da gestão

As concepções de organização e de gestão escolar assumem diferentes modalidades. De acordo com a concepção que tenha das finalidades culturais, políticas e sociais da educação e seus objetivos frente à formação dos alunos e sua relação com a sociedade, nesse sentido encontramos a concepção técnico-científica e a concepção sociocrítica de gestão.

Na concepção técnico-científica, predomina uma visão tecnicista, autoritária e burocrática da escola. A direção fica centralizada na figura do Diretor, as relações se processam de forma vertical, as decisões vêm prontas de cima para baixo, desconsiderando a participação dos professores, alunos, funcionários e comunidade, a organização escolar é técnica, objetiva e neutra, pensada para o atingimento das metas quantitativas, pré-estabelecidas.

Funda-se na hierarquia de cargos e funções, em procedimentos administrativos que visam à racionalização do trabalho e a eficiência. Apresenta-se de forma conservadora e burocrática. “A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização de métodos e de práticas de gestão da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2005, p. 324).

A proposta técnico-científica enfatiza o poder e a autoridade, privilegiando relações hierárquicas e rígidas de subordinação, promovendo nas pessoas um embotamento das suas faculdades de pensar, criar, decidir e ter iniciativa, desvalorizando a busca por autonomia.

Na concepção sócio-crítica, a organização escolar busca agregar as pessoas, numa configuração democrática de ações e interações sociais na tomada de decisões. Na qual a tomada de decisões se dá com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, desde pais, professores, gestores, alunos, funcionários e comunidade entorno. Na proposta sócio-crítica, as ações são pensadas coletivamente, em forma cooperativa, quando os envolvidos são

convidados a discutir, refletir e buscar soluções e aparecem em diversas formas de gestão democrática: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

Assim, a proposta democrática de gestão constitui-se na relação orgânica¹⁷ entre a direção e os membros que fazem parte deste meio educativo. Parte de uma ação coletiva de decisões e busca um compromisso também coletivo na coordenação e avaliação das deliberações. Destaca a necessidade de acordar as relações interpessoais de forma participativa nas decisões e as ações específicas para alcançar as propostas estabelecidas; para isso, estima o processo organizacional, o planejamento, a coordenação e a avaliação como instrumentos de viabilização dos seus projetos.

Cabe destacar, que essas concepções não aparecem de forma única numa gestão escolar, ambas estão presentes na escola, embora uma apareça de forma mais dominante. Porém, considerando as propostas da educação, em formar cidadãos críticos e participativos, de desenvolver as capacidades intelectuais, morais, afetivas, sociais e éticas, encontramos na gestão democrática a possibilidade das transformações das relações sociais presentes.

A participação é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma gestão democrática; proporciona um melhor entendimento dos objetivos e propostas da escola, o funcionamento da sua estrutura organizacional, suas relações com os integrantes do processo educativo. Por meio da participação da comunidade escolar, a escola passa a ocupar um lugar de interação, onde deixa de ser um lugar isolado, distante da realidade do aluno. Vivenciando a participação na tomada das decisões, os alunos, professores e pais passam a constituírem-se também como responsáveis pelos resultados, desenvolvendo uma ação mais política e autônoma de ação e intervenção na busca por uma educação de qualidade. Pois, como nos diz Libâneo,

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se

¹⁷ Pela **visão orgânica** da sociedade não podemos conceber uma comunidade na qual não exista nenhum relacionamento entre as partes que a compõe. O que devemos verificar é a forma como estas relações são desenvolvidas, se está baseada no poder, no paternalismo, hierarquizada ou se está baseada em valores e objetivos comuns, na não-diretividade e na co-responsabilidade.

às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (2005, p.329).

Segundo, Paro (2006) a instituição escola e sua gestão em geral, diante de uma sociedade autoritária, tendem a privilegiar as relações de mando e submissão em detrimento das relações de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

Se quisermos pensar num processo democrático de gestão escolar, precisamos primeiramente buscar um conhecimento crítico da realidade, esclarecendo os determinantes da situação atual, pensar uma gestão que vise à participação de todos os setores da escola, educadores, alunos, funcionários e pais, nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, e isso nos remete a importância de aproximarmos a escola da comunidade. Também nos diz o autor, que a “falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas parthenalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam” (ibid. 2006, p. 27) tomam decisões em nome da comunidade sem antes ouvir os grupos supostamente representados.

Ao pensarmos um processo democrático de gestão escolar, podemos refletir primeiramente nos princípios da concepção de gestão democrática-participativa;

[...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.333)

Para a efetivação de uma prática gestora participativa também devemos pensar em algumas ações e competências a serem desenvolvidas, entre elas encontramos a necessidade de formar uma equipe de trabalho, pensar um projeto político pedagógico com a cooperação de todos os envolvidos no processo educativo e principalmente, proporcionar momentos de diálogos e discussões a

respeito do processo educativo como um todo; seus conflitos, a construção do currículo e do projeto político pedagógico da escola, a análise dos problemas inerentes ao cotidiano escolar e a busca de ações práticas para o atendimento das propostas estabelecidas, e isto só será possível se acontecer na coletividade, na cooperação, mediante ações comunicativas que visem entendimentos e consensos.

Mesmo a escola fazendo parte de um sistema burocrático e hierárquico que se submete as coações e a colonizações de uma racionalidade instrumental, a escola por ser um espaço central para a reprodução de conceitos culturais e sociais, é uma instituição eminentemente política, que abarca um grande potencial de dialogicidades, reflexões e entendimentos.

[...] de acordo com a teoria da ação comunicativa esse sentido geral e consensual pode ser obtido mediante um processo de entendimento lingüístico em que se observam algumas condições, de modo que a interação possa ser assim descrita: os sujeitos afirmam, propõem ou expressam pontos de vista que considerem verdadeiros, justos ou sinceros, mas que podem ser criticados e refutados pelos demais participantes da comunicação; todos os sujeitos são ouvintes e falantes, isto é, todos devem escutar o que os demais têm a dizer, como também têm o direito de exporem suas opiniões; tudo isso ocorre num clima de cooperação, sem ameaças, sem constrangimentos, sem autoritarismos, enfim, num clima de democracia participativa (Cf. Habermas, 1989, apud BOUFLEUER, 2001, 112p).

Conforme Boufleuer (2001) cabe aos gestores contribuir para que a instituição se constitua numa grande rede de comunicação em que as informações, opiniões e críticas possam circular livremente em todos os sentidos.

O gestor exerce um poder de deliberações, e esse poder deve ser construído num processo coletivo de decisões e acordos em prol de um melhor desenvolvimento de todas as atividades inerentes ao contexto educativo, e a proposta comunicativa nos proporciona a possibilidade de nos desvincularmos de modelos administrativos autoritários e muitas vezes arbitrários na constituição de suas normas e práticas institucionais, que na maioria das vezes, são pensadas em gabinetes, distantes da realidade vivida no cotidiano.

Para Habermas a “liberdade comunicacional” se realiza quando todos participarem do discurso, com independência e autonomia, tomam posições e reconhecem as pretensões de validade dos envolvidos. À todos deve ser

assegurada a participação; o princípio do discurso deve assumir a forma de princípio de democracia.

Diante da proposta democrática e participativa da educação, cabe lembrar que a educação é uma instituição social que apresenta como objetivo maior promover transformações tanto em nível das consciências individuais, quanto sociais, e apresenta na sua proposta a formação de um cidadão ético com competência de refletir sobre a realidade, aperfeiçoando-a.

Ainda que a educação se encontre condicionada por determinantes sociais e históricos de uma racionalidade técnica, é capaz de produzir reflexões que remetam a uma maior compreensão desses mesmos condicionantes, capaz de resgatar a proposta inicial de formação, que é a de humanização e emancipação do sujeito. E isso poderá constituir-se mediante o exercício de uma ação gestora que privilegie interações e diálogos, favoreça o desenvolvimento de uma comunicação simétrica e participativa, isenta de autoritarismos e coações.

Assim, numa relação comunicativa é possível ao sujeito transcender as limitações do subjetivismo para uma relação intersubjetiva de relação com outros discursos de forma reflexiva, que reconhece o outro extrapolando o individual para o coletivo.

Prestes (1996) distingue a tomada de consciência e o processo de reflexão num modelo da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência da filosofia da consciência pela capacidade da ação comunicativa em sobrepujar paradoxos e restabelecer o projeto de emancipação do sujeito. Em Piaget (1999) a tomada de consciência remete o sujeito a descentrações progressivas e a processos complexos de abstração reflexionante que se constituem em estruturas de pensamento superiores, capazes de promover e aperfeiçoar a razão.

Prestes (1996) nos diz que a educação sempre esteve direcionada ao *thelos* do diálogo, quando a constituição do sujeito ocorre diante de um processo interativo, de uma ação comunicativa entre os homens. E essa concepção, possui uma dimensão ética que extrapola o solipsismo da proposta kantiana, onde o sujeito deveria buscar respostas para as suas inquietações na sua própria consciência desconsiderando o “outro”. A autora apresenta na sua obra “*Educação e Racionalidade*” (1996) que uma razão comunicativa requer uma constante ação

crítica sobre a responsabilidade pedagógica de todos os profissionais nela envolvidos, onde se faz necessário mobilizar estruturas capazes de promover a capacidade discursiva tanto dos docentes como dos discentes; propiciar uma aprendizagem crítica, disseminando a prática de interações interpessoais, de debates e discussões sobre a educação como um todo, ações escolares, modelos gestores e políticas públicas que a caracterizam. Repensando os processos de aprendizagem, não apenas no âmbito cognitivo (de resultados), mas também de construções no âmbito político e social.

Desta forma, passamos a considerar a importância de uma nova concepção paradigmática para a educação que está contida na proposta da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas que, mesmo não tendo desenvolvido propostas especificamente para a educação, apresenta em sua teoria hipóteses fecundas para serem refletidas, servindo de mediadoras e motivadoras para um repensar as justificativas da educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos nas últimas décadas grandes transformações que incidiram diretamente nas reformas educativas e nos seus processos. Nessas mudanças encontramos a inferência dos parâmetros de uma doutrina liberal e de um sistema capitalista determinando uma racionalidade instrumental que sobrepuja áreas humanas e sociais para áreas técnicas e instrumentais. Dessa forma recorrentes conflitos levam a educação a repensar sua base de justificação, o processo formativo dos seus profissionais e a sua qualidade.

Quando nos referimos aos aspectos qualitativos estamos nos aludindo ao contexto integral da educação, e aqui está incluso a Gestão Escolar e a necessidade de repensarmos também as racionalidades que a estabelecem. Pensar uma gestão construída numa perspectiva menos burocrática e mais democrática de educação, uma gestão que esteja aberta a participação e a cooperação de todos aqueles envolvidos direta e indiretamente nos seus resultados.

A educação na contemporaneidade vive conflitos que estão diretamente relacionados à racionalidade que passou a determinar um sistema educacional autoritário e hierárquico, voltado à eficácia de resultados numa visão utilitarista e procedimental em prol da obtenção de resultados voltados a valores quantitativos e não mais qualitativos.

Deparamos-nos na atualidade com a necessidade de refletirmos a razão que permeia a educação e que ainda condiciona o sujeito, a sua subjetividade a um processo monológico de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo na busca de respostas. Encontramos em Habermas uma profícua crítica e uma ampla reflexão a respeito da racionalidade instrumental e do seu caráter reificador, em considerar o sujeito como um “objeto” a ser manipulado frente os determinantes de uma racionalidade estratégica e coerciva.

Mediante a proposta habermasiana é preciso transcender os ditames de uma racionalidade instrumental que coisifica o sujeito, e pensar uma educação nos moldes de uma racionalidade comunicativa que venha a considerar o sujeito também na sua subjetividade, mas não mais numa situação individualista e contemplativo e sim, num processo cooperativo e intersubjetivo de trocas e busca por novos entendimentos.

Pensar a educação fundamentada nos parâmetros da ação comunicativa é pensar uma razão centrada na linguagem e na sua capacidade em promover a evolução social, remetendo o sujeito a desvencilhar-se do seu estado de alienação para refletir o seu entorno, refletir as ideologias que o cercam influenciando a sua visão de mundo e suas ações neste mundo. Convém destacar que o modelo de racionalidade apresentado na proposta de Habermas não desconsidera o modelo cognitivo-instrumental, mas sugere a integração de ambas as racionalidades considerando também elementos de uma formação ética, moral e estética.

A proposta crítica e comunicativa de Habermas nos convida a refletir as coações de uma comunicação que também se fez instrumental e manipulativa em prol de uma ação comunicativa processada diante do discurso, na busca de acordos e consensos que são desenvolvidos mediante o melhor argumento. Ao analisar tal proposta podemos detectar a tentativa de resgate do papel emancipatório da escola e do seu processo gestor, onde o sujeito na sua construção epistêmica seja instigado a buscar sua autonomia numa relação intersubjetiva que acontece num contexto histórico e social que constitui o mundo da vida.

O sujeito na ação comunicativa não é individual, mas sim comunitário, o fundamento do agir comunicativo encontra-se na participação do sujeito de forma intersubjetiva, num mundo compartilhado com outros sujeitos. E essa relação apresenta-se em todas as instâncias da educação, na elaboração de suas políticas, na administração de seus recursos nas práticas pedagógicas e na Gestão Escolar na sua amplitude.

Verificamos na Gestão Escolar, na sua concepção democrática a capacidade de criar as condições necessárias ao desenvolvimento humano, da sua capacidade interativa, reflexiva e autônoma, pois

[...] as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÁNEO, 2005, p. 294).

É sabido que a educação não é a total responsável pelas transformações que se fazem necessárias, mas possui no seu papel mediador o potencial de levar o sujeito a uma auto-reflexão e a um processo crítico de tomada de consciência.

Ao aproximarmos a teoria da ação comunicativa à proposta de gestão democrática é possível verificar o quanto a concepção sócio-crítica de gestão apresenta-se adequada as novas demandas de gestão na contemporaneidade.

Na concepção técnico-científica verifica-se a prevalência da racionalidade instrumental que a burocratiza e hierarquiza, cuja característica dogmática indica a sobreposição de um sujeito sobre o outro numa relação de poder e mando, gerando um sujeito alienado e embotado em si mesmo.

Na concepção sócio-crítica de gestão encontramos uma similaridade com a ação comunicativa: promover a interação das pessoas através de uma proposta democrática num processo “ideal de fala” no qual as pessoas possuem os mesmos direitos de fala, sem coações ou privilégios, indicando uma cooperativa de entendimentos e consensos, onde todos têm o direito à participação. Através da participação há a aproximação da comunidade e o seu entorno, considerando o aluno na sua individualidade, inserido num contexto social e histórico, o que evidencia as relações deste sujeito com o “mundo da vida”.

Assim, para que possamos implementar uma ação educativa construída nos moldes do paradigma comunicativo e democrático é preciso pensar novas ações gestoras e educativas. É preciso promover a aproximação e a participação de todos os envolvidos no processo educativo: os órgãos públicos, professores, pais, administradores, gestores (diretores, coordenadores e supervisores) e comunidade para redefinir e dialogar a respeito dos objetivos e metas da educação que se deseja para enfrentar as novas necessidades que se apresentam nos dias atuais. Habermas nos diz que é preciso reabilitar a esfera pública para que as pessoas possam decidir sobre as suas vidas de forma mais autônoma, desvinculando-se das imposições e coerções do mundo sistêmico.

Uma gestão escolar pensada nos parâmetros de uma ação democrática é capaz de retomar questões como a construção da cidadania, a discussão sobre ética, sobre a emancipação do sujeito, o respeito ao próximo, a solidariedade, a responsabilidade social, o comprometimento com aquilo que se determina a realizar e o desenvolvimento da consciência política. E isto tudo aparece indissociável a uma educação que vise mais qualidade nos seus processos.

Porém, para que tudo isso possa se efetivar é preciso transcender a racionalidade instrumental que ainda vigora nos nossos espaços educacionais, que reduz as relações do sujeito ao objeto; é preciso dar espaço a um novo paradigma que pensar o agir pedagógico em todas as suas instâncias de forma dialético e dialógico, numa relação de reconhecimento e trocas com o outro que se manifesta, agora uma relação, sujeito-sujeito.

A gestão democrática não está apenas vinculada a um aspecto afetivo de relações, ela está intimamente ligada também a processos normativos que organizam os seus processos; na definição clara dos objetivos e estratégias de ação, e isso deve aparecer coerente no projeto político pedagógico que deverá ter sido pensado, planejado e discutido junto a todos os interessados, não mais delimitado aos gabinetes da “chefia”. Normativas não mais construídas de forma rígida e estanque, mas flexíveis e abertas a negociações que poderão ser questionadas e argumentadas na busca de novos consensos. Para tal, se faz necessário mais do que disposição em romper antigos paradigmas, é preciso competência técnica e comprometimento de todos os dirigentes envolvidos.

Assim, para que possamos sugerir uma ação educativa construída num paradigma comunicativo e participativo é preciso novas ações gestoras e educativas que privilegiem nos seus currículos e práticas educativas uma abertura ao diálogo, um espaço a discussões e reflexões através de uma proposta crítica e cooperativa. Uma ação comunicativa e hermenêutica de novas interpretações e compreensões que impulsionem os profissionais da educação a repensarem não apenas a sua responsabilidade pedagógica, mas também a sua responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Lucia, **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline, **Dicionário Universitário dos Filósofos**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____, José P. **O paradigma da comunicação e a re-configuração do espaço pedagógico**, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e Alteridade: Confluências*, Ijuí: Unijuí, 2006, p. 303 – 319.
- BOUFLEUER, José P., **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**, 3. ed.. Ijuí: Unijui, 2001, 112p.
- CAIMI, Flávia E. **A interação dialógica em sala de aula: as contribuições da teoria da linguagem e da aprendizagem**. In: MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir (Org.) – *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, Passo Fundo: Editora UPF, 2004
- CARBONARA, Vanderlei. **Docência e Ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça**. In: KUIVA, Evaldo A., SANGALLI, Idalgo J., CARBONARA, Vanderlei. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- DALBOSCO, Claudio A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e Alteridade: Confluências*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 341 – 373.
- FÁVERO, Altair A., **Hermenêutica, Alteridade e Pluralidade em Educação**, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). *Cultura e Alteridade: Confluências*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 268 -283.
- FONTES, Rejane de S. A construção do sujeito através da linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault, **Revista de Educação**. Campinas, n.13, p.31-49, novembro, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, 8 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, Universitária São Francisco, 2007.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artimed, 2000.
- GAMBOA, Silvio A. S., A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto, In: FAZENDA, Ivani (Org.), **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997, p. 91 – 115.
- GOERGEN, Pedro **-Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica**, In: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange Maria L.

(Org.). **Sobre Filosofia e Educação: subjetividade: intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**, Passo Fundo: UPF, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 125-40, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I** – Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1992.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

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

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloisa, FREITAS, Kátia S. de, GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**, 5ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAZZOTTI, Tarso B. **Formação de Professores: racionalidades em disputa**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 74, n.177, p.279-308, ago. 1993.

MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir. **Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar**. In: MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir (Org.) – O diálogo ressignificando o cotidiano escolar, Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

MÜHL, Eldon H., Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon H.; ESQUINSANI Valdocir (Orgs.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 38 – 51.

MORAES, S. E. M. **Habermas e a ação comunicativa na escola**. In: Nilson José Machado; Marisa Ortegoza da Cunha. (Org.). Linguagem, conhecimento, ação ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras, 2003, v. 23, p. 55-75.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997

NEUMANN, Laurício. **Racionalidade, racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa**. In: Textos Instigantes. Disponível em: <<http://lauricion.vilabol.uol.com.br/racionalidadeinstr.htm>> Acesso em: 15 maio 2009.

PRESTES, Nadja H. **Educação e racionalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PARO, Vitor H., **Gestão democrática da escola pública**. 30 ed. São Paulo, Editora Àtica, 2006.

PAVIANI, Jayme. **O agir formativo do professor**. In: KUIVA, Evaldo A., SANGALLI, Idalgo J. CARBONARA, Vanderlei. (Org.). Filosofia, formação docente e cidadania, Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. P. 21 -35.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STEIN, Ernildo, **Aproximações sobre Hermenêutica**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____, **Hermenêutica da Alteridade Educativa**, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade: Confluências**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 127 -142.