

Princípios democráticos, ação comunicativa
e gestão escolar
*Democratic principle, communicative action
and school management*

Maria José Ferreira RUIZ¹

Resumo: este texto é parte da dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Seu objetivo é discutir alguns princípios da razão comunicativa e da democracia, e como eles podem fazer-se presentes na gestão da escola. Parte de análise sobre a racionalidade comunicativa. Aborda alguns princípios da democracia participativa e da democracia representativa e, finalmente, discute a gestão democrática na escola. No texto, gestão democrática é entendida como processo através do qual pode ocorrer a aprendizagem da democracia, a fim de se repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas. Conclui-se entendendo que, em tempos nos quais o liberalismo econômico incita ao individualismo, à meritocracia, à competição, submetendo a humanidade ao mercado transnacional, além da compreensão da crise, são necessárias alternativas que nos façam vislumbrar caminhos de enfrentamento. A vivência democrática e a ação comunicativa na gestão escolar podem ser meios para a formação de novos sujeitos políticos, que compreendam a dimensão da coletividade que necessita colocar-se acima do domínio privado. Entretanto, o artigo termina questionando quais as reais possibilidades de engendrar uma lógica comunicativa, no atual sistema. Em relação à metodologia utilizada, trata-se de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Ação Comunicativa. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Pensar em desenvolver um processo de gestão democrática que estimule a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo não é nada simples, considerando que a escola está inserida em um sistema que privilegia o individualismo e a meritocracia, e levando em conta, ainda, que a gestão democrática vem sendo cooptada pelo pensamento neoliberal como forma de desresponsabilizar o Estado de suas obrigações para com a educação. Portanto, falar em democracia na escola é uma tarefa árdua, conflituosa e complexa. Mesmo tendo isto em vista, este texto tem como objetivo discutir alguns princípios

¹ Docente da Universidade Estadual de Londrina – UEL - Departamento de Educação. Área de Política e Gestão da Educação. CEP 86051-990 - Londrina - PR – BR. Mestre em Educação.

da razão comunicativa e da democracia e como eles podem fazer-se presentes, na gestão da escola. Para tanto, aborda inicialmente alguns postulados do filósofo frankfurtiano Jurgen Habermas. A seguir, faz uma breve discussão sobre os conceitos de democracia participativa e democracia representativa, para, finalmente, discutir a gestão democrática na escola.

Para empreender uma gestão escolar que realmente valorize a formação democrática, é necessário perceber, juntamente com Cortina, que “é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados”. Uma sociedade democrática deve pautar-se em valores diante dos quais a racionalidade instrumental, típica do sistema capitalista, é cega. Portanto, parece que uma sociedade que se pretenda de fato democrática, precisa procurar pautar-se nos princípios da racionalidade comunicativa² (CORTINA, 2005, p.170).

RAZÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS

Em 1950, após o exílio a que foram submetidos em consequência da Segunda Guerra Mundial, os teóricos da Teoria Crítica retornam à Alemanha e dão continuidade ao trabalho intelectual na Escola de Frankfurt. Nos primeiros anos da década de sessenta, ingressam nessa instituição alguns jovens filósofos que vão somar suas ideias ao pensamento dos que ali já estão. Entre eles, encontra-se Jurgen Habermas (1929). A publicação literária de Habermas é bastante profícua, chegando, entre 1970 e 1985, a liderar a produção teórica dos filósofos da Escola de Frankfurt. Esse autor parte das premissas de Adorno e Horkheimer, porém, supera o pessimismo dos colegas, estabelecendo um novo paradigma de razão: a razão comunicativa. Esse processo ainda está em curso, porquanto Habermas é um filósofo alemão contemporâneo ainda vivo, e vem desenvolvendo uma vasta contribuição literária sobre esse novo paradigma racional e, conseqüentemente, respondendo às críticas atribuídas a sua teoria (FREITAG, 1986, p.157).

Habermas faz contraponto ao pensamento de Adorno e Horkheimer, quando enfatizam que a razão estaria asfixiada pelo capitalismo. Entende que a promessa de liberdade e igualdade feita pelos iluministas ainda não se cumpriu, contudo, para que ela venha a acontecer, propõe:

Começemos por lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano e da sociedade; pede antes de mais nada, que deixemos de lado o paradigma da consciência e entendamos que a

² O termo “racionalidade comunicativa” é apresentado por Habermas como um contraponto à “racionalidade técnica/instrumental”, que, através da objetividade científica, busca dominar a natureza e o outro, para deles retirar o maior proveito. Para Habermas, a “racionalidade comunicativa” procura o entendimento intersubjetivo, para validar as normas coletivamente, sempre tentando pautar-se nos melhores argumentos e naquilo que é o mais adequado para determinada comunidade.

racionalidade não depende diretamente do sujeito, mas da intersubjetividade; que atrelemos, assim, o pensamento a uma lógica de descentralização em relação ao ego. (HABERMAS, 2004 p. VIII).

Ao referir-se ao paradigma da consciência, Habermas está fazendo uma crítica ao projeto de racionalidade kantiana e de outros filósofos iluministas. Se, para Kant, a razão tem sua sede no sujeito epistêmico, que conhece o objeto para agir sobre ele, para Habermas, a sede da razão está na organização intersubjetiva da fala entre os sujeitos sociais, capazes de comunicação. Isso faz com que a relação entre sujeito e objeto deixe de ser monológica e passe a ser dialógica e intersubjetiva, o que podemos observar, na citação abaixo:

Kant concebe a autocompreensão racional dos atores como um saber de si da pessoa, por meio do qual confronta esse conhecimento da primeira pessoa com o conhecimento na terceira pessoa de um observador. Entre ambos existe um desnível transcendental, de tal maneira que a autocompreensão do sujeito inteligível não pode ser corrigida fundamentalmente através do conhecimento do mundo. Contrariamente a isso, os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis da primeira e da segunda pessoas no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos. Nessa posição performativa, diante do pano de fundo de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, fazem simultaneamente, uns para os outros, experiências comunicativas entre si. Compreendem o que o outro diz ou acha. Aprendem das informações e objeções dos oponentes e mostram, com ironia ou silêncio, suas conclusões sobre asserções paradoxais, influências, etc. (HABERMAS, 2001, p. 52-3).

Dessa forma, Habermas (1998, p. 297) explica: “O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão”. Razão e verdade só podem surgir de relações dialógicas, nas quais os sujeitos interagem.

Habermas afirma que “o acordo comunicacional proposto, que se mede pelo reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade, permite a formação de uma rede de interações sociais e contextos de mundo da vida”³. Para ele, mundo da vida é o lugar das relações interpessoais, no qual os sujeitos interagem na busca de consensos. Já o mundo do sistema é aquele próprio do sistema capitalista, no qual as relações acontecem de acordo com os interesses monetários, de indivíduos ou pequenos grupos que buscam o sucesso imediato (HABERMAS, 1987, p.297).

³ Expressão primeiramente usada por Husserl. “O mundo da vida é o horizonte, o pano de fundo, onde se processa a racionalidade comunicativa” (DUTRA, 2002. p.155).

Com suas próprias palavras, Habermas assim define mundo da vida:

O lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem considerar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. (HABERMAS, 1987 p. 179, tradução nossa).

Nessa citação, vê-se que, em Habermas, o mundo da vida engloba a existência de três mundos que se inter-relacionam: o objetivo (o mundo das coisas em si), o social (no qual surgem as normas) e o subjetivo (que pressupõe a individualidade, personalidade e sentimentos). Desse modo, ao se manifestarem, através da razão comunicativa, os sujeitos integram componentes desses três mundos, fazem suas asserções e ficam na expectativa de saber se elas são ou não aceitas pelos outros componentes do mesmo grupo. Sobre essa questão, ele acrescenta:

Falantes e ouvintes empregam o sistema de referência que constituem os três mundos como marco de interpretação da ação. Não fazem referência a si, mas a algo em um mundo, porém relativizam sua manifestação contando com a possibilidade de que sua validade seja posta em pauta de juízo por outro ator. (HABERMAS, p.171 - tradução nossa).

No entanto, Habermas não analisa o mundo da vida e o mundo do sistema de forma excludente e antagônica, entendendo que esses mundos retroagem e se retroalimentam, constantemente, estando a produção simbólica do mundo da vida atrelada à produção material do mundo do sistema. Essa compreensão se faz necessário, pois, muitas das críticas feitas a esse autor são elaboradas pelo entendimento errôneo de que para Habermas existem dois mundos antagônicos, que não se relacionam. Dessa maneira, ora as pessoas estariam no mundo da vida (que pressupõe interação comunicativa, entendimento), ora estariam no mundo do sistema (que pressupõe instrumentalidade e exploração). Para Habermas (1988, p. 296-7), as ações instrumentais e as ações comunicativas estão cruzadas, na medida em que representam a execução de planos individuais que estão interligados aos planos coletivos dos participantes em constante interações.

Por perceber esse fato, o filósofo concebe que, na atualidade, diante do avanço do sistema capitalista, acontece que o mundo da vida é colonizado pelo mundo do sistema. Isso significa que as ações comunicativas, que poderiam levar a entendimentos, tendo em vista os melhores argumentos para o bem viver coletivo, acabam sendo cooptadas pela razão instrumental típica do capitalismo, na qual as relações são de exploração, de expropriação, a fim de buscar vantagens pessoais ou para pequenos grupos.

A racionalidade comunicativa habermasiana é abordada por alguns teóricos, hodiernamente. Freitag (1986, p. 112-3), por exemplo, destaca que Habermas acredita no potencial de racionalidade inerente à razão comunicativa, parcialmente institucionalizada na linguagem cotidiana. Segundo ele, “a razão resulta daquilo que em um contexto social, vivido e compartilhado por atores linguisticamente competentes, pode ser elaborado como querido e aceito por todos”.

Já Macedo (1997) esclarece que Habermas entende não ter a racionalidade apenas a ver com o saber, mas também com a forma com que o homem se utiliza desse saber. Ao discorrer sobre a racionalidade técnica ou instrumental e a racionalidade comunicativa, enfatiza que “a racionalidade técnica, ligada ao controle, trabalha o conhecimento como elemento neutro e objetivo que permite o domínio do ambiente, por meio da descoberta de regularidades”. Por sua vez:

A racionalidade comunicativa, [...], encara a ciência como um complexo constituído pelo saber e pelo poder. Sua eficiência é medida por um conjunto de condições de validade que deve presidir as interações de sujeitos sociais, sujeitos que buscam a emancipação. No social, argumenta Habermas, esses dois tipos de racionalidade orientam a razão humana, funcionando como dois pólos dialéticos que apontam para o comando da sociedade e para a diferenciação da cultura, da sociedade e da personalidade. A racionalidade da máquina, eminentemente técnica, é também uma construção e uma necessidade social. (MACEDO, 1997, p. 44).

No entanto, acontece que, no sistema de produção capitalista, esses dois pólos – racionalidade técnica e racionalidade comunicativa – são desestabilizados, e a racionalidade técnica passa a ser a única considerada capaz de produzir conhecimento. “Historicamente, o desprezo da comunicação em favor de uma interação mediada por algoritmos matemáticos transformou as relações humanas em relações objetivas” (MACEDO, p. 44-5).

Cotrim (2000, p. 226), por seu turno, afirma que Habermas, ao propor um novo paradigma racional, fazendo contraponto aos seus colegas Adorno e Horkheimer, entende que não se trata de estar a razão narcotizada, mas sim de precisar ser colocada em nova base, ou seja, na base comunicacional. Dessa forma, para ele, a crítica à razão feita por Adorno e Horkheimer é perigosa e pode levar ao que chama de “irrazão”. Ressalta que “o potencial para a racionalização do mundo ainda não está esgotado”, o que faz com que esse filósofo seja apontado por muitos como o “último grande racionalista” ou, de maneira depreciativa, como “o velho racionalista”.

Sabe-se não haver, nestas breves considerações em torno da razão comunicativa, um esclarecimento suficiente sobre a totalidade desse conceito. Pensa-se, entretanto, que o abordado até aqui contribuiu para um sucinto, mas necessário entendimento.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

Em relação à democracia, sem querer simplificar um conceito tão complexo, por ora se pode recorrer a Paro (1999, p. 107), ao entender que esse termo extrapola seu significado etimológico de “governo do povo” ou de “governo da maioria”. O significado de democracia, na sociedade atual, necessita ir além e incluir as diversas formas, meios e esforços de se buscar o entendimento entre grupos diversos e pessoas que os compõem, tendo sempre em vista os valores que não são inatos, porém, constituem construção histórica e coletiva da humanidade.

Cortina (2001, p.89), pesquisadora espanhola que vem se utilizando do referencial habermasiano, refere que, na sociedade moderna, distinguem-se, entre outros, dois modelos de democracia: a democracia participativa e a democracia representativa. Na democracia participativa compreende-se que o povo é o titular do poder; neste caso, podemos falar em um “governo do povo”. Já no modelo da democracia representativa, o povo delega a outros a representação de seus interesses e opiniões, através do voto. Neste, temos então mais propriamente “um governo querido pelo povo”.

Contudo, o modelo de democracia representativa, de acordo com Cortina (2001), rechaça a participação cidadã de forma mais direta e tende à “despolitização do público”, ou de uma grande parte da população, que permanece politicamente apática, desde que delega para outros a capacidade de tomar decisões em seu nome. Por sua vez, na democracia participativa, mesmo esbarrando-se em muitos obstáculos, tem-se o desejo de estimular o ideal democrático de igualdade política e de igualdade de poder, nas tomadas de decisão. Esse modelo de democracia aspira à formação de indivíduos solidários, já que promove a participação em dois sentidos: que cada um tenha a possibilidade de levar para a discussão coletiva os problemas que lhe pareçam importantes e, ainda, que cada um tenha igual possibilidade de ver acolhidos seus pontos de vista, nos resultados das decisões coletivas. A participação, nessa perspectiva, necessita ser igual, sem coações, e efetiva, de sorte que se expresse, nessa situação, “o ser político do homem” (CORTINA, 2001, , p. 91).

Para os defensores da democracia participativa, o homem torna-se um “animal político”, a partir do momento em que se vê capaz de participar das decisões políticas e dos assuntos públicos de seu povo, garantindo que tais decisões estejam de acordo com os seus interesses individuais, mas que coincidam também com os de sua coletividade. Nesse sentido, o indivíduo percebe a importância das leis e reconhece-as como adequadas, somente se acreditar que podem ser validadas coletivamente. A formação do sujeito autônomo está intimamente ligada à noção de intersubjetividade, pois, na vida política, a lei só é válida se todos puderem estar de acordo com ela. A democracia participativa, ao estimular no indivíduo a capacidade de compartilhar das decisões públicas, traz crescimento intelectual e virtuoso, uma vez que “os

indivíduos desenvolvem sentimentos altruístas, que são para eles fonte de felicidade”. Essa forma de entender a democracia não a coloca como instrumento para atender a fins privados, mas sim como uma “forma de vida, valiosa por si mesma”, à medida que desenvolve o sentido de justiça, ao considerar que os sujeitos sociais são capazes de orientar-se por interesses generalizados, o que amplia o sentimento de coletividade. Cortina (2001, p. 91-93) confia que a democracia participativa gera, nas personalidades, o autorrespeito, a autonomia, a responsabilidade social, o interesse pela formação política e a identificação com a sociedade; entende, entretanto, que ela só possa acontecer em alguns subsistemas sociais.

Todavia, em nossa sociedade, o modelo que se apresenta é o da democracia representativa. Segundo Cortina, algumas reformas precisariam acontecer, para que a democracia participativa se efetivasse de fato. Uma delas seria a democratização dos subsistemas sociais. Outra seria a “descentralização política”. No primeiro caso, propõem-se algumas alterações no modelo de democracia representativa, entre as quais, “reformas das eleições, introdução de consultas populares, participação do povo em planejamentos em longo prazo, passos para a des-oligarquização dos partidos”, além de se buscar democratizar algumas instituições consideradas pela tradição como “não-políticas” (escolas, universidades, empresas e forças armadas). Se esse modelo pede algumas reformas na democracia representativa, o segundo rechaça-as totalmente. Neste, o que ocorreria seria a “descentralização da política”, ou seja, as unidades sociais de base tomariam as decisões e existiria uma instância central que manteria a ordem e coordenaria as tarefas. De acordo com Cortina (2001), no entanto, o que mais se aproximaria de uma democracia participativa seria a “descentralização política”, pois na “democratização dos subsistemas sociais” ocorre que a participação popular não é simétrica, pois a lógica característica de cada um deles impede a participação igualitária de seus membros (CORTINA, 2001, p. 94).

Apoiando-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, Cortina argumenta que o empenho maior da ética do discurso⁴, no âmbito político, não seria exigir a “criação de mecanismos institucionais de participação direta dos cidadãos nas decisões políticas, porque o mecanismo político de participação segue sendo representativo”. Nem pretende, também, essa corrente da ética “exigir mecanismos claros de limitação e controle do poder dos representantes, por parte dos cidadãos”. O empenho real da “ética do discurso”, para fundamentar uma proposta democrática radical, é, entretanto, “um empenho

⁴ A ética do discurso é uma corrente da ética contemporânea, idealizada por Habermas, dentre outros filósofos. Essa forma de pensar a ética pretende, através do diálogo, defender valores sociais como a liberdade, a justiça e a solidariedade. Nessa concepção, o diálogo é visto como um procedimento que respeita a individualidade, mas busca também o relacionamento intersubjetivo. Nessa perspectiva, através do diálogo, pretende-se questionar a normatização de uma dada organização social, tentando discernir aquelas que são moralmente válidas e capazes de contribuir com o processo de humanização.

moral: trata-se de fomentar, no âmbito da publicidade informal, espontânea e não-institucionalizada, uma vontade e uma opinião 'democrático-radical', vale dizer, decidida por interesses universalizáveis"; em outras palavras, trata-se de infundir nos cidadãos a vontade política de participar das decisões, mostrando-lhes que têm a possibilidade de fazer parte dos discursos públicos e que necessitam contemplar os interesses gerais, "de modo que os políticos acabem tendo de tomar-lhes em conta na hora de justificar suas políticas concretas" (CORTINA, 2001., p.121 - tradução nossa).

A radicalização da democracia só será possível se os indivíduos se empenharem em fundar associações e movimentos sociais que tenham em vista os interesses gerais e não os de uma minoria, para serem ouvidos pelo poder público, e se os políticos, eleitos pelo povo, desejarem realmente ouvir as necessidades desse povo que os elege e suas razões, apoiando os interesses gerais. Com essas reflexões, Cortina (2001) conclui que "não há democracia radical sem sujeitos morais" (CORTINA, p. 122 - tradução nossa).

Das explanações de Cortina chega-se à conclusão que, para a democracia acontecer de fato no todo societário, precisa-se de empenho para formar sujeitos morais. Nessa perspectiva, é necessário inserir nas políticas curriculares da escola, além dos conhecimentos socialmente e historicamente acumulados pela humanidade, que devem ser o foco principal do currículo, igualmente a formação moral e ética do sujeito, que ocorra por meio da participação comunicativa e coletiva de todos os atores envolvidos no recinto escolar, em um processo contínuo de gestão democrática.

Diante dos modelos de democracia expostos por Cortina (2001), pode-se deduzir que a escola é um espaço privilegiado, no qual os sujeitos podem iniciar-se na vivência da democracia participativa. Essa instituição, considerada um subsistema social, ao trabalhar com uma parcela menor da população, tem capacidade de organizar situações nas quais os educandos argumentem e legislem, ainda que parcialmente, sobre as normas que regem esse espaço, buscando fazer que estas sejam gerais e não de uma minoria. Assim, através da participação na gestão democrática, estaria se estimulando a educação integral, na busca do bem viver coletivo, e contribuindo para formar sujeitos políticos, comunicativos, argumentadores e não submissos, sujeitos que trabalhem em prol de reverter a lógica do capital.

Sendo assim, a democracia não é apenas uma maneira de organizar o Estado, nem somente um sistema político, no qual o povo elege através do voto, seus representantes. A democracia pressupõe a participação de todos nos processos decisórios das mais diferentes instâncias sociais e não, exclusivamente, daqueles que representam o poder do Estado. Para se constatar se uma sociedade é democrática ou não, necessita-se observar o conglomerado das relações e práticas sociais e econômicas que se tecem entre os atores dessa mesma sociedade e como estes são, ou não, inseridos na vida pública. Por falta de uma percepção mais acurada, é comum, em contextos que se dizem

democráticos, notar a “opressão de grupos subalternizados – mulheres, homossexuais, negros, não escolarizados etc. – , entre outras formas de discriminação e de silenciamento” existentes em contextos não-democráticos (OLIVEIRA, 1999, p.11-12).

Em decorrência, é uma falácia reduzir a democracia apenas aos sistemas políticos. Na visão de Oliveira:

A democracia é, portanto, um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentados no princípio da liberdade, entendida como o direito à autodeterminação. É um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade. Deste modo, a construção da democracia exige não apenas a socialização dos meios de produção econômica como também a dos meios de decisão política, além da democratização dos sistemas de autoridade em todas as esferas da vida social. (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Nas últimas décadas, em decorrência do processo de democratização da sociedade brasileira pós-regime totalitário (1984), muito tem se pesquisado e escrito sobre a democracia na gestão das escolas públicas, sendo esta uma das bandeiras dos movimentos populares. Entendemos que gestão pedagógica democrática refere-se à forma de organizar o trabalho pedagógico. Segundo Dourado (2006), isso significa ter visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar, planejar atividades, assumir funções e atribuições. Sugere relacionamento interpessoal de trabalho participativo e coletivo, na escola, e ainda democratização das tomadas de decisões, que precisam estar abertas à participação de toda a comunidade escolar, não sendo tomadas a partir da centralização de uma única pessoa ou de um pequeno grupo.

A gestão pedagógica democrática pode ser compreendida como processo de aprendizagem da democracia que suscita a possibilidade de fazer surgir caminhos de participação ativa e de exercício de vida democrática “e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas” (DOURADO, 2006, p.79).

A gestão democrática no ensino público consta como princípio normativo jurídico na Constituição Federal de 1988 (Art. 206 - VI) . A Constituição Federal é o norte de outras leis ordinárias que tem o intuito de organizar a sociedade e as instituições. Sendo assim, os princípios democráticos previstos na Constituição Federal também estão evidenciados na LDB 9394/96, que é a carta magna da educação hodierna. Nesta lei, de acordo com Dourado (2003), o princípio da democracia aparece implícita e explicitamente. O artigo 14 da LDB 9394/96 é assim redigido:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1997, p. 12).

Entretanto, apesar de a gestão democrática na escola ser objeto tratado na lei, concorda-se com Dourado (2003, p. 154), ao se perceber que “o modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos conserva, ainda hoje, características de um modelo centralizador”, restringindo-se “na maior parte dos casos, a uma falácia”. Tendo isso em vista, há uma tarefa a se desempenhar na escola, a fim de desestabilizar a forma hierárquica, rígida e centralizadora que permeia a gestão desse espaço educativo. Necessita-se criar mecanismos que estimulem interações coletivas fundadas na gestão democrática dos conflitos que surgem no ambiente escolar. A consciência e a autonomia dos atores escolares, para esses fins, serão desenvolvidas à medida que forem levados a questionar os engodos, na busca de sua superação e tentarem democratizar os mecanismos que engendram a legitimação do exercício do poder na escola. Dessa maneira, quem sabe, a democracia deixe de ser considerada apenas uma forma de organização do Estado, que esteja apenas presente no mundo do sistema, para vir a instalar-se no seio do mundo da vida da escola.

Nas escolas, os educadores podem vir a empenhar-se nessa empreitada com práticas efetivas de ação comunicativa, que venham a desvelar os mecanismos opressores que submetem a escola instrumentalmente, atrelando-a ao mundo do sistema capitalista. Isso se torna possível, ampliando os “espaços de discussão”, denunciando “técnicas de manipulação e subordinação” e valorizando a “ação voltada para o entendimento democrático, em oposição à ação estratégica”, pois esta acaba buscando apenas satisfazer interesses individuais, ou de alguns setores orientados pelo sucesso imediato (OLIVEIRA, 1999, p. 28).

A escola pode vir a contribuir com o processo de democratização social, em duas frentes: democratizando as inter-relações de seus atores em seu interior e envolvendo a comunidade em seu entorno, através de reuniões que enfoquem discussões pertinentes, para que também possa participar dessa convivência democrática. Estaria, assim, trabalhando contra os processos hegemônicos para romper com sua condição histórica de mantenedora do *status quo*. Nesse sentido, compreende-se, com Oliveira, que “podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora”. Não se quer afirmar que a escola sozinha precisa dar conta de democratizar a sociedade, mas se trata de ter a compreensão de que qualquer sociedade que tenha o desejo real de se tornar verdadeiramente democrática precisa, necessariamente, do auxílio da escola. Conforme Oliveira (199, p. 30,

“mesmo que saibamos que não é a partir da escola que a sociedade vai se transformar, podemos dizer que as mudanças que podemos produzir dentro da própria escola já modificam a sociedade”.

Já é sabido que o predomínio do ideário hegemônico difunde-se através de práticas capazes de levar a consensos que, na realidade, são falsos e não representam a totalidade das ideias populares. A escola, ao excluir de suas decisões tanto seus atores internos, quanto a comunidade ao seu redor, contribui, de certa forma, para assegurar e manter esse falso consenso. “É, portanto, pela efetivação de discussões e debates abertos a todos os segmentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de cada uma delas, [...] que se pode agir em prol da ruptura dessa forma de dominação”. A origem da busca de um verdadeiro consenso será promovida, se houver o desejo real de estabelecerem relações sociais intersubjetivas, comunicativas e efetivas nas discussões das normas que regulam essas mesmas relações. Sendo assim, “a democratização das práticas sociais envolve, necessariamente, transformações no campo da ação pedagógica”. Valorizar as ações cooperativas e coletivas, além de corroborar na construção da identidade, é condição para essa empreitada (OLIVEIRA, 1999, p. 31).

Na busca de uma escola verdadeiramente democrática, os saberes e conhecimentos científicos também precisam ser relativizados e compreendidos como construção racional, histórica, concreta e não-dogmática. Mesmo sendo “produto da capacidade racional do homem”, o saber, nessa perspectiva, “não deve ser tomado no sentido absoluto e sim como relativo à etapa do processo histórico e social em que vive o sujeito que enuncia uma proposição” (PINTO, 1994, p. 67).

Entretanto, concorda-se com Oliveira (1999, p. 32), quando defende que esse processo de democratização social, do qual a escola necessita fazer parte, não constitui um otimismo ingênuo, nem a negação das dificuldades encontradas realmente no interior da escola. Considera-se que essa empreitada é difícil e morosa; entretanto, não se pode deixar levar pelo “pessimismo imobilizante”. Precisa-se, sim, arriscar-se em discussões e reflexões que apontem um norte para este momento tão conflituoso pelo qual passa a sociedade e, conseqüentemente, a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, entendendo que, em tempos que o liberalismo econômico incita ao individualismo, à meritocracia, à competição, submetendo a humanidade ao mercado transnacional, além da compreensão da crise, são necessárias alternativas que nos façam vislumbrar caminhos de enfrentamento. A gestão democrática pautada na razão comunicativa pode ser um caminho para a formação de “novos sujeitos políticos”, que compreendam a dimensão da coletividade, que deve colocar-se acima do domínio privado.

Portanto, defende-se que falar em democracia no momento hodierno é vital para não se submeter às perversidades de um sistema que, a cada dia, cria um bolsão de miseráveis expropriados de sua condição humana, de seus direitos enquanto seres humanos. Precisa-se agir nas bases, formando pessoas que saibam quais são estes direitos, e saibam acima de tudo como defendê-los, estabelecendo parcerias e argumentando racionalmente a seu favor. Ao compreender que a democracia deva ser vivenciada na escola, Paro argumenta que “a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações”. O autor continua confiando em que, se há uma via para isso, essa via é a educação. A escola, por ser uma instituição que agrega a participação de uma multidão de jovens e crianças, deve incluir propositalmente a vivência democrática como objeto de estudo. Evidentemente, se estiver realmente engajada em contribuir para superar as injustiças sociais (PARO, 1999, p.116-117).

Entretanto, para que a gestão democrática na escola pública aconteça de fato, ela necessita ir além dos princípios normativos que a regem, sendo vivificada pelos atores que compõem o ambiente escolar. Em outras palavras, não basta constar na lei, não basta criar órgãos colegiados de gestão, na escola, para que a democracia aconteça no ambiente escolar. A experiência tem mostrado que, na maioria das vezes, esses órgãos acabam sendo instituídos apenas para formalizar uma exigência normativa e burocrática, quando não para validar decisões já tomadas arbitrariamente por uma gestão centralizadora. Uma gestão democrática pautada na razão comunicativa implica um espaço institucional no qual todos os atores envolvidos no processo possam aferir opiniões e interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas. Os sujeitos educacionais não seriam, assim, meros receptores de informações, porém sujeitos efetivos do processo educacional. “Assim, a pedagogia da ação comunicativa requereria uma atitude fundamental voltada para o entendimento o que não garantiria a ausência de transtornos, nem a total transparência de ações”. (HERMANN, 1999, p. 65).

Conclui-se que a racionalidade comunicativa habermasiana pode ser um norte para se buscar gerir a escola de forma menos diretiva e centralizadora e mais coletiva e comunicativa. Todavia, Habermas é uma figura bastante polêmica. Alguns críticos o acusam de utópico, à medida que, no entendimento destes, pensa em formar uma “república de anjos”, pessoas capazes de uma comunicação genuína. Habermas também é criticado por colocar a centralidade das relações na linguagem e não no sistema produtivo, como defende o pensamento marxiano do qual Habermas se origina, porém de que se afasta. Enfim, são muitos os questionamentos e as discordâncias em torno das ideias desse filósofo. Contudo, percebe-se que não é possível criticar um teórico, qualquer que seja, sem uma densa leitura do que produz, o que poderia levar a interpretações equivocadas, aligeiradas e banais. Por outro lado, precisa-se

questionar se de fato interessa para o sistema vigente a formação de sujeitos políticos, que participem ativamente em debates de questões econômicas e sociais de forma decisória, corroborando para a implementação de novas políticas educacionais e sociais, enfim, sujeitos dotados de razão comunicativa. Precisa-se questionar, igualmente, se essa forma de racionalidade é realmente possível em sociedades pautadas por divisões de classes sociais antagônicas, nas quais impera a coação capitalista.

RUIZ, Maria José Ferreira . Democratic principle, communicative action and school management. *Educação em Revista*, Marília, v. 10, n. 1, p. 1-14, jan.-jun. 2009.

Abstract: The text is part of the dissertation submitted to the Masters in Education Program of the State University of Londrina. Its objective is only one cut about discuss some principles of communicative reason and of democracy and how they can be present in school management. It makes an analysis about the communicative rationality. It broachs some principles of the representative democracy and the participatory democracy and finaly it introduces the democratic management . In the text, the democratic management is understood as a process through which can be taught democracy, in order to rethink about the structures of authoritarian power that permeate social relations and, the educational practices. It is also a way to organize the pedagogical work that suggests collective and cooperative relationship, and participatory work at school. It looks for the democratization of decision making that must be open to participation of the entire school community, it can't be centralized in a single person or a small group. It follows that. in times that the economic liberalism encourages individualism, the meritocracy, the competition, submitting humanity to transnational market, besides the crisis understanding, are necessary alternatives that make we see ways to face it. The democratic experience and the communicative action at the school management could be some ways for the formation of "new political subjects". People that understand the size of the community that needs to be put above the private domain. Meanwhile, finit questioning what the real possibilities of generate a communicative approach in the current system. Regarding the methodology used, it is a literature search.

Keywords: Education. Democracy. Communicative Action. Democratic Management.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Secretaria de Edições Técnicas, 1997.

CORTINA, A. M. E. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005.

CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madri: Tecnos, 2001.

COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2000.

DOURADO, L. F. A Gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S., AGUIAR, M. S. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In:

Educação em Revista, Marília, v.10, n.1, p.1-14, jan.-jun. 2009.

RUIZ, M.J.F.

FERREIRA, N. S. (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, D. V. *Kant e Habermas: a reformulação discursiva da moral kantiana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HABERMAS, J. *A Ética de discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. *Teoría de la acción comunicativa, 2: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.

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

MACEDO, E. F. Novas Tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 39-58.

OLIVEIRA, I. B. de. Sobre a Democracia. In: OLIVEIRA I. B. (Org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE. 1999. p. 13 – 30.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PINTO, A. V. *Conceito de educação: forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.