

GESTÃO ESCOLAR E HABERMAS: O CONSENSO NO CONTEXTO DA TOMADA DE DECISÃO

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA



Mestre em Educação - POSEDUC/UERN

E-mail: adriellymoura@hotmail.com

JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA



Doutor em Educação / PUC

E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o panorama de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado intitulada *Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação POSEDUC/UERN, cujo foco principal foi refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão escolar democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. Contou como colaboradores, a equipe gestora de uma escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Mossoró-RN, formada por quatro profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro. Com abordagem qualitativa, o desenho metodológico foi delineado com base nos seguintes procedimentos: a) mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da BDTD e da CAPES; b) questionário *on-line* via *Google Forms*; c) Grupo Reflexivo Remoto. Para reflexão analítica sobre as informações construídas, foram utilizados os eixos orientadores *Formação e ingresso na função* e *Tomada de decisão* e, como categorias: I) gestão democrática; II) tomada de decisão; III) consenso. Esta pesquisa evidenciou que a gestão escolar democrática se configura em um ambiente orientado pela razão comunicativa, em que são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos. Diante disso, foi possível constatar, a partir das falas dos sujeitos colaboradores, que as reuniões de tomada de decisão aconteciam essencialmente para comunicar decisões já tomadas pelo núcleo gestor e realizarem acertos quanto aos encaminhamentos, denominados pela autora, de acordos, mas que não se aproximavam do consenso na perspectiva habermasiana.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática; Consenso; Tomada de decisão.

SCHOOL MANAGEMENT AND HABERMAS: THE CONSENSUS IN THE DECISION-MAKING CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to present an overview of a research carried out as a master's thesis entitled *Consensus in school management: contributions to democratic exercise*, linked to the Postgraduate Program in Education POSEDUC/UERN, whose main focus was to reflect on how the Consensus, from the perspective of Jürgen Habermas, contributes to the exercise of democratic school management, taking as a context the decision-making process. It had as collaborators, the management team of a State Full-Time High School in the city of Mossoró-RN, formed by four professionals: director, vice-director, pedagogical coordinator and financial coordinator. With a qualitative approach, the methodological design was considered based on the following procedures: a) bibliographic survey carried out in the BDTD and CAPES journal portals; b) online questionnaire via *Google Forms*; c) Remote Reflective Group. For

analytical reflection on the information constructed, the guiding axes *Training and entry into the role* and *Decision-making* were used, and as categories: I) democratic management; II) decision making; III) consensus. This research showed that democratic school management is arranged as an environment guided by communicative reason, in which the participation and autonomy of subjects are prioritized. In view of this, it was possible to verify, from the speeches of the collaborating subjects, that the decision-making meetings took place essentially to communicate decisions already taken by the managerial nucleus and to make arrangements regarding the referrals, called by the author, agreements, but which were not approached consensus in the Habermasian perspective.

Keywords: Democratic school management; Consensus; Decision making.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o panorama de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado intitulada *Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático*, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), definindo como foco principal: refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão escolar democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. Já como objetivos secundários: a) mapear o que tem sido discutido sobre os consensos na gestão escolar democrática; b) caracterizar aspectos da função e da atuação dos membros da equipe gestora nos processos de tomada de decisão; e c) compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, o processo de tomada de decisão. E contou como colaboradores, a equipe gestora de uma escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Mossoró-RN, formada por quatro profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro.

Assumindo uma abordagem qualitativa, o percurso metodológico escolhido foi baseado nos seguintes procedimentos: a) mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) questionário on-line via Google Forms; c) o Grupo Reflexivo Remoto. Para análise das informações construídas, foram utilizados os eixos orientadores Formação e ingresso na função e Tomada de decisão e, como categorias de análise: I) gestão democrática; II) tomada de decisão; III) consenso. E que serão apresentados, neste artigo, através do recurso de mapa conceitual.

A idealização deste estudo surgiu de inquietações pessoais considerando duas experiências: uma profissional, como gestora de uma escola pública, e outra, formativa, como aluna de uma disciplina especial no POSEDUC. Nesse contexto, a hipótese inicial era de que a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Jürgen Habermas, em especial o consenso, contribuiu para o processo de democratização da gestão escolar, entendendo que os gestores têm papel fundamental nessa sistematização de consensos, abrindo oportunidades de debates no processo de tomada de decisão.

A gestão escolar democrática, de modo geral, está alicerçada nos princípios de autonomia e de participação da comunidade nos processos decisórios, no entanto, embora essas condições tenham respaldo legal, na vivência escolar, a autonomia e a participação nem sempre se efetivam. A participação no ambiente escolar, geralmente acontece quando se solicita a presença da comunidade, como é o caso das eleições e assembleias ordinárias, mas, quando se refere ao comprometimento, à coparticipação, normalmente as pessoas não se envolvem. Nesse sentido, é preciso refletir a respeito da participação, por se tratar de um condicionante necessário para o fortalecimento democrático da escola, cuja participação somente poderá ser efetivamente concretizada se houver abertura e estímulo dos gestores convocando, dando oportunidades de fala aos membros da comunidade e, acima de tudo, quando a comunidade externa entender a importância dessa participação não apenas para a instituição em si, mas como um processo formativo e de cidadania.

Para compreender a democratização na escola pública, a partir do contexto da tomada de decisão, deve-se oportunizar voz aos participantes através da abertura de espaços dialógicos. Essa postura imperativa de muitos gestores não estimula a atuação da comunidade dentro da escola, desse modo, as decisões acabam sendo parcialmente alcançadas ou fracassam em sua totalidade, uma vez que não estão alicerçadas no entendimento ou no consenso não coercitivo. Nesse contexto, a perspectiva da Racionalidade Comunicativa habermasiana aponta aberturas dialógicas para fortalecer o processo de democratização na gestão escolar.

O ambiente educacional é por excelência um lugar de/para a comunicação livre, e por isso deve ser instigado a desenvolver a capacidade de refletir e agir de maneira crítica, visando uma descolonização do mundo vivido. Nessa perspectiva, foi possível constatar através deste estudo, considerando as falas dos sujeitos colaboradores, que as reuniões de tomada de decisão aconteciam essencialmente para comunicar as decisões já tomadas pelo núcleo gestor e realizarem acertos quanto aos

encaminhamentos, denominados pela autora, de acordos, mas que não se aproximavam do consenso na perspectiva habermasiana.

2 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA NA GESTÃO ESCOLAR

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de autoria de Jürgen Habermas¹, propõe que a razão não pode ser reduzida exclusivamente às atividades práticas, já que ela traz consigo uma função comunicativa, sendo a linguagem o elemento básico da TAC, por meio do qual as relações sociais se estabelecem. O autor percebe que a ascensão da globalização, dos ideais capitalistas ganharam espaço no mundo mais fortemente mediante técnicas de produção e expansão do consumo, fazendo com que a lógica alicerçada no poder e no dinheiro enfraquecesse as relações sociais. A partir desse novo olhar, o conceito de racionalidade aparece como manifestações simbólicas dos sujeitos por meio da linguagem e da ação. Habermas elabora uma nova perspectiva situada na razão e na ação comunicativa, que se fundamenta no diálogo e na argumentação entre os agentes interessados em determinado contexto. Nessa perspectiva, o pensamento habermasiano tem como cerne principal o uso da comunicação como possibilidade de emancipação. Nesse viés, apontarei alguns conceitos da TAC de Jürgen Habermas, discutidos no estudo já mencionado, em especial, o conceito de consenso.

Apesar de ter trabalhado com Theodor Adorno e Horkheimer², Habermas questiona os princípios da teoria crítica quando considera a comunicação como centro das relações sociais. Ao se referir à expressão “racional”, Habermas (1999, p. 24), assume a estreita relação entre conhecimento e racionalidade, ou seja, o conceito de racionalidade habermasiano acontece por meio da comunicação através da linguagem.

Llamo acción comunicativa a aquella forma de interacción social, em que los planes de acción de los diversos actores quedan coordinados por el intercambio de actos comunicativos, y ello haciendo una utilización del lenguaje (o de las correspondientes manifestaciones extraverbales) orientada al entendimiento. En la medida en que la comunicación sirve al entendimiento (y no sólo ao ejercicio de las influencias reciprocas) puede adotar para las interacciones el papel de un mecanismo de coordinación de la acción y con ello hacer posible la acción comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 418).

¹ Renomado filósofo e sociólogo alemão, nascido em 1929, ainda contemporâneo, membro da segunda geração da Escola de Frankfurt, trouxe grande contribuição para a teoria crítica, questionando a estruturação capitalista das relações sociais e contribuindo, com sua teoria, para uma nova concepção de racionalidade.

² Theodor Adorno e Horkheimer, são filósofos e sociólogos também nascidos na Alemanha, importantes membros da Escola de Frankfurt e autores da denominada Teoria Crítica.

Nesse sentido, a ação comunicativa é a relação social através da linguagem de diversos atores carregados de suas identidades culturais, servindo de subsídio para o entendimento. E para compreender essa racionalidade, portanto, pressupõe estudar as condições necessárias para que se possa alcançar comunicativamente um consenso, sendo que as condições de validade remetem a um saber de fundo compartilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação (PINHEIRO, 2010).

A sociedade, nos dias atuais, passa por uma crise paradigmática oriunda do pensamento capitalista, de modo que a gestão escolar também sofre as consequências dentro desse contexto de modernidade, no qual se estabelecem outras perspectivas que se distanciam do papel social da escola. Para Habermas, essas relações sociais de que trata a TAC são compostas por duas esferas interligadas, porém, com perspectivas diferentes. A primeira é o Mundo Sistêmico, composto por outros dois componentes, o Estado e o mercado, que determinam a burocracia e as normas, visando sempre o dinheiro e o poder (MEDEIROS, 2007). E nas instituições escolares, essa estrutura se configura pela burocratização, pela política de metas e resultados e, ainda, pela competitividade meritocrática imposta pelos órgãos de controle. O mundo sistêmico “encontra-se fundamentado na Razão Instrumental, em ações estratégicas na busca de sucesso em que o conhecimento e a verdade são relativamente direcionados” (GÓES, 2019, p. 40). Desse modo, a Razão Instrumental propõe um sufocamento da intersubjetividade, ponto central da racionalidade comunicativa habermasiana alicerçada na relação entre os sujeitos através da linguagem, visto que sua intencionalidade não está voltada para a subjetividade dos envolvidos, mas para a manipulação através de suas estratégias capitalistas e mercadológicas para conseguir o resultado que se almeja. Esse mundo se caracteriza pela racionalidade técnica, instrumentalizada e estratégica que se sobrepõe nas relações, visando a uma dominação.

A segunda esfera é o Mundo da Vida, que, para Habermas, contempla o universo das relações e construções sociais, culturais, das vivências subjetivas e intersubjetivas dentro de um contexto. Esse conceito (mundo da vida) é bastante complexo, pois envolve processos de compreensão empíricos, com os quais os envolvidos chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social de que compartilham ou ao mundo subjetivo de cada um (HABERMAS, 1999). O conceito de mundo da vida compreende o contexto e a história dos sujeitos, onde nascem, o

meio em que são educados, considerando os aspectos e as normas sociais da cultura e de sua personalidade. Por sua vez, o mundo da vida é dividido em três eixos principais: cultura, sociedade e personalidade.

Llamo **cultura** a la provisión de saber de la que los participantes en la interacción, al entenderse entre si sobre algo en el mundo, se poven de interpretaciones. Llamo **sociedad** a los órdenes legítimos, a través de los cuales los que los participantes en la interacción regulan su pertinência a grupos sociales y con ello se aseguran la solidaridad. Por **personalidad** entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción, es decir, lo ponen en situación de participar procesos de entendimiento y afirmar en ellos su propia identidad (HABERMAS, 1997, p. 498).

Nessa perspectiva, o mundo da vida se caracteriza pelas relações que o sujeito constitui com a cultura, a sociedade e sua subjetividade. Essa racionalidade ligada ao exercício comunicativo cotidiano “faz referência à prática da argumentação como instância em que a ação comunicativa pode prosseguir quando um desacordo que não pode ser absorvido pelas rotinas cotidianas é identificado” (PINHEIRO, 2017, p. 38). Com base em tais aspectos, é importante repensar a gestão escolar e seu processo de democratização a partir das contribuições participativas e argumentativas nos processos decisórios, bem como perceber a relação que acontece entre os dois mundos. Para que a escola e/ou a gestão escolar fortaleça os espaços democráticos, é necessário desenvolver suas potencialidades comunicativas por meio do entendimento intersubjetivo, visto que é nos discursos, nas negociações argumentativas e na liberdade de participação que o consenso se concretiza.

É preciso ressaltar que a TAC habermasiana não considera o mundo sistêmico irrelevante ou desnecessário nas relações sociais, mas alerta a respeito da força sistêmica em detrimento do mundo da vida, força denominada por ele de colonização. Considerando os dois mundos, a TAC propõe uma nova racionalidade através dos atos de fala não coercitivos.

A colonização sistêmica lançada sobre o mundo da vida é evidenciada na gestão escolar mediante a burocratização e a normatização existentes no sistema educacional como um todo, o que reflete também nos processos decisórios e no sufocamento da subjetividade dos profissionais. Nesse entrelaçamento dos dois mundos, a gestão escolar, muitas vezes, é conduzida pela perspectiva sistêmica, pois atua de maneira automática nas exigências dos órgãos de controle. Para Pinto (1994), essa colonização desencadeia uma grave alteração na escola enquanto instituição formadora, visto que

sua atuação está imersa no mundo da vida e depende da comunicação para transmitir valores sociais e culturais, com vistas à emancipação. Ao se submeter a essa colonização, a escola e/ou a gestão escolar nega-se à possibilidade de interação com o outro, reduzindo as relações sociais a meras ligações individualistas e colaborando cada vez mais para o enfraquecimento social.

Vale destacar que essas relações intersubjetivas de consensos/dissensos também são vivenciadas no contexto da gestão escolar. Embora esse não seja o foco da teoria habermasiana, tais relações precisam ser refletidas à luz do paradigma da linguagem, pois é nessa conjuntura que as diversas vozes são representadas de maneira uniforme, compreendendo o momento de tomada de decisão na gestão escolar como um espaço propício para o exercício democrático, no qual o “consenso é a expressão do coletivo escolar” (MEDEIROS, 2007, p. 156). A partir desse entendimento, os sujeitos usam a fala (argumentação) para entrar em um consenso (ou não) e transmitem entre si sentidos e significados dentro de um contexto.

Habermas critica o cientificismo e o tecnicismo, que, a seu ver, reduzem o conhecimento humano ao domínio da técnica e ao modelo das ciências empíricas, limitando o campo de atuação humana ao conhecimento positivista. Um diferencial da TAC habermasiana é que, apesar de fortes críticas, não descarta essa visão positivista, mas propõe uma possibilidade democrática de entendimento através da linguagem entre o mundo vivido e o mundo sistêmico. Como mencionado anteriormente, Habermas considera que a sociedade está dividida entre dois mundos: o mundo sistêmico (Estado e mercado) e o mundo vivido (cultura, sociedade e personalidade), de modo que esse último está sendo asfixiado pelo sistema, posto que sua Racionalidade Instrumental (RI) visa o dinheiro e o poder. Diante da constatação dessa colonização, Habermas sugere uma reconstrução da modernidade, considerando a Racionalidade Comunicativa (RC) presente no mundo da vida como possibilidade de emancipação, no qual os sujeitos usam a linguagem para enfrentar as relações conflituosas do mundo sistêmico.

Gomes (2007) apresenta o conceito de Racionalidade Comunicativa (RC) habermasiano ressaltando que o autor não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampla, promovendo a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando, também, as normas e as experiências intersubjetivas por meio da linguagem e buscando um entendimento recíproco. Estamos vivendo um momento em que a Racionalidade

Comunicativa (RC) precisa ser evidenciada, principalmente no campo da educação, visto que é urgente debater sobre as práticas gerencialistas e centralizadoras latentes no contexto educacional, que cada vez mais sufoca a capacidade refletir, discutir e tomar decisões no âmbito educacional.

Essa visível predominância de uma racionalidade em detrimento da outra gera, conseqüentemente, discordâncias e desequilíbrios. Em outras palavras, o mundo sistêmico tenta a todo custo colonizar o mundo da vida por meio de suas estratégias de manipulação cada vez mais visíveis, como o avanço da globalização e das novas tecnologias, que aguçam o consumo desenfreado e a crescente desigualdade social e, conseqüentemente, “tem inviabilizado a possibilidade do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que formam argumentativamente os consensos” (GOMES, 2007, p. 35). Essa colonização também ocorre no campo das ideias, por meio da manipulação dos discursos, resultando em um conformismo alienador.

Para Habermas, a verdade e a razão não são absolutas, mas construção coletiva entre as partes de uma mesma sociedade, tornando o diálogo um exercício democrático e trazendo a Racionalidade Comunicativa (RC), centrada no entendimento recíproco, como contraponto à Racionalidade Instrumental (RI), centrada na lógica capitalista. Sendo assim, “a verdade deixa de ser um fato consumado, comprovado matematicamente, para se tornar um processo em construção” (MEDEIROS, 2007, p. 32).

Mas o que seria essa pretensão de validade? Como ela se articula nos atos de fala? Qual a relação que se faz dessa validade com o consenso no processo de tomada de decisão na gestão escolar? Considerando a densidade dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) habermasiana, abordarei apenas alguns, dada sua densidade e relevância para a discussão sobre o consenso no contexto da tomada de decisão no eixo da gestão escolar. A partir desse ponto, apontarei as características da pretensão de validade, situação ideal de fala, entendimento e consenso.

3 O CONSENSO COMO POSSIBILIDADE DE EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR.

O desenvolvimento gerado pela globalização causou na sociedade preocupações e problemas conflituosos no que tange a aspectos políticos, sociais e religiosos, de

maneira crescente e desenfreada, que despertaram a necessidade de refletir e buscar alternativas para resgatar valores sociais fundamentais que não estejam dentro da perspectiva neoliberalista. Percebendo essa crise de consensos e, conseqüentemente, os distúrbios comunicativos, Habermas se propõe a identificar outras possibilidades para enfrentar essa conjuntura, ampliando o debate sobre a crise da modernidade e assumindo a postura de encarar a crise não apenas no âmbito da consciência cultural do sujeito, mas também no seu aspecto sistêmico. Desse modo, o autor salienta que as crises não necessariamente estão relacionadas ao sistema, pois podem ser desencadeadas a partir dos conflitos entre dois mundos: o mundo sistêmico e o mundo vivido.

Diante disso, a comunicação, viabilizada pela linguagem, se configura como princípio basilar da TAC, por meio da qual os sujeitos dialogam e chegam a um entendimento e ao consenso. O conceito de consenso habermasiano se efetiva tendo como referência o desempenho discursivo de pretensões de validade, tratando-se como um reconhecimento coletivo, no qual a argumentação sustenta essa validação. Nesse sentido, “entender” não significa um processo empírico que dê origem a um consenso verdadeiro, mas um processo de convicção recíproca que coordena as ações dos diferentes participantes com base em razões motivadas. Entender, portanto, significa comunicação destinada a um acordo válido (HABERMAS, 1999). Os argumentos fazem parte do mundo da vida e formam a identidade dos sujeitos envolvidos, visando o consenso e o entendimento recíproco, ou seja, a intersubjetividade experimentada pela linguagem traz consigo uma bagagem cultural e uma intencionalidade individual. “Mas, na verdade, os modelos que representam conflito e consenso não podem ser considerados como formas comparáveis de organização, localizadas no mesmo sentido” (HABERMAS, 1999, p. 59).

Buscando me aprofundar nas contribuições da ação comunicativa de Jürgen Habermas, em particular na proposição de consenso, que, no exercício de gestão escolar democrática, adquire validade pelo processo discursivo de argumentação e contra-argumentação em situações ideais de fala. Para Habermas (1997, p. 506):

El concepto de racionalidad comunicativa lleva consigo connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de fundar consenso que tiene un habla argumentativa en la que distintos participantes superan la subjetividad inicial de sus concepciones Y merced a la comunidad de convicciones racionalmente motivadas se aseguran simultáneamente

de la unidad del mundo objetivo y de la ínter subjetividad del plexo de vida social en que se mueven.

A teoria habermasiana conforme reflete Medeiros (2007) lança um desafio aos gestores, para que compreendam a racionalidade sistêmica e busquem mecanismos para a efetivação da Racionalidade Comunicativa (RC) nas relações decisórias dentro da escola, com vistas à concretização da democracia, superando os domínios do poder e possibilitando a constituição de consensos. Essa mediação comunicativa acontece para a resolução de um conflito, tendo como fundamento a prática dialogal, sem, contudo, fazer uso da força coercitiva.

Uma gestão democrática pressupõe um contexto participativo de cooperação, de modo que a comunidade escolar possa opinar de forma ativa nos processos decisórios. Na realidade brasileira, ainda é necessário um esforço contínuo no sentido de conscientizar sobre a importância da participação. Contudo, “é preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 2016, p. 52), visto que projetamos um estereótipo ideal de participação coletiva da comunidade que, de fato, ainda não se percebe nas instituições escolares. Isso ocorre, porque ainda estamos longe de chegar a uma gestão verdadeiramente democrática, na qual as relações sociais possibilitem o envolvimento de todos nas decisões. A democracia deliberativa habermasiana se estabelece através de uma gama de atitudes, tendo como alicerce o discurso racional e sua efetiva concretização, visto que a legitimidade desse discurso está na participação nas decisões que afetam, direta ou indiretamente, os envolvidos (GOMES, 2013).

Nesse viés, as pretensões de validade e os atos de fala são critérios que estão presentes em uma ação comunicativa, visto que são dirigidos a alguém para que haja uma compreensão, ou seja, aquele que fala pretende ser entendido pelo que ouve. Desse modo, constrói-se através da linguagem uma pretensão de validade, mas essa possível “verdade” está sujeita a críticas. O autor considera três aspectos condicionantes da pretensão de validade: a) de verdade (de que a afirmação é verdadeira); b) de sinceridade (que o ato de fala é correto em relação ao contexto regulatório atual); e c) de honestidade³ (que a intenção expressa pelo palestrante coincide realmente com o que ele pensa) (HABERMAS, 1999). A partir dessas características, a pretensão de validade se materializa nas relações intersubjetivas entre

³ Utilizo a palavra honestidade para fazer referência a uma pretensão que considere as normas sociais.

o falante e o ouvinte, visto que aquele que fala procura justificar sua pretensão, que pode ser aceita ou não pelo que ouve.

Para se chegar a um entendimento e a um consenso, é preciso considerar os aspectos de pretensão de validade, como a clareza na argumentação, a não contradição e a veracidade, em que os indivíduos compartilham de argumentos divergentes (ou não) sobre um assunto comum. Nesse contexto intersubjetivo, os atos de fala são concebidos como forma de ação, de modo que os sujeitos apresentam seus discursos argumentativos visando atingir o consenso. De acordo com Medeiros (2007), o consenso não é a ausência de conflitos, porém, ganha sentido nos contextos de construção processual e argumentativa.

Na Racionalidade Comunicativa (RC) habermasiana, ocorre uma mudança estrutural de paradigma quando se descola o entendimento que estava centrado no sujeito para um acordo intersubjetivo, no qual cada um, movido por suas próprias razões, usa a linguagem para entrar em consenso. Essa nova maneira de compreender a função comunicativa requer, por sua vez, uma situação ideal de fala, na qual o falante quer dizer “com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior” (PINTO, 1994, p. 81).

Existem vários atos de fala, no entanto, a situação ideal de fala se caracteriza por um contexto de ação dialética entre pessoas que buscam um entendimento mútuo. Esse contexto intersubjetivo se dá no mundo da vida, em que os participantes acolhem reciprocamente as pretensões de validez. A situação ideal de fala se dá quando todos os participantes têm as mesmas condições de falar, ouvir e chegar a um entendimento.

Nesse contexto, a argumentação, como centro das relações, deve estar isenta de qualquer dominação, já que os sujeitos discutem sobre o dever moral de forma espontânea, facilitando, conseqüentemente, a existência de consensos. Diante do exposto, o entendimento recíproco é compreendido como a “relação intersubjetiva entre indivíduos que, socializados por meio da comunicação, se reconhecem reciprocamente” (HABERMAS, 2000, p. 431). Sendo assim, o consenso é o resultado de um entendimento dialogicamente alcançado, havendo primeiro um entendimento do que cada um propõe, para, então, discutirem e entrarem em um consenso, ou não.

Diante disso, entendo que o consenso, resultado de uma argumentação entre as partes, tem mais possibilidade de se efetivar se adquirida legitimidade por parte dos que nele argumentaram. Esse é um dos principais desafios para a gestão escolar, o de oportunizar espaços para o debate, organizando as falas para um possível consenso, e,

em seguida, tentar efetivar as decisões deliberadas. Essa mediação precisa ser feita entre os pares dentro da escola, especialmente a gestão, que media as demandas dos órgãos de controle, e os que compõem a instituição escolar, tendo em vista que algumas decisões não são realizadas pela equipe escolar e acontecem de maneira vertical. Em face desse contexto, no agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo, a única coação possível deve ser a do melhor argumento, caracterizando-se justamente como o oposto da forma vertical de decisão (MELO, 2013).

O âmbito educacional também apresenta suas limitações ao processo democrático, levando em consideração o mundo vivido, na medida em que ao longo de sua trajetória adquiriu elementos do mundo sistêmico, com o engessamento de tantos postulados como a categorização dos sistemas de ensino, das cargas horárias, dos currículos, como também na hierarquização das relações institucionais, dentre outros aspectos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

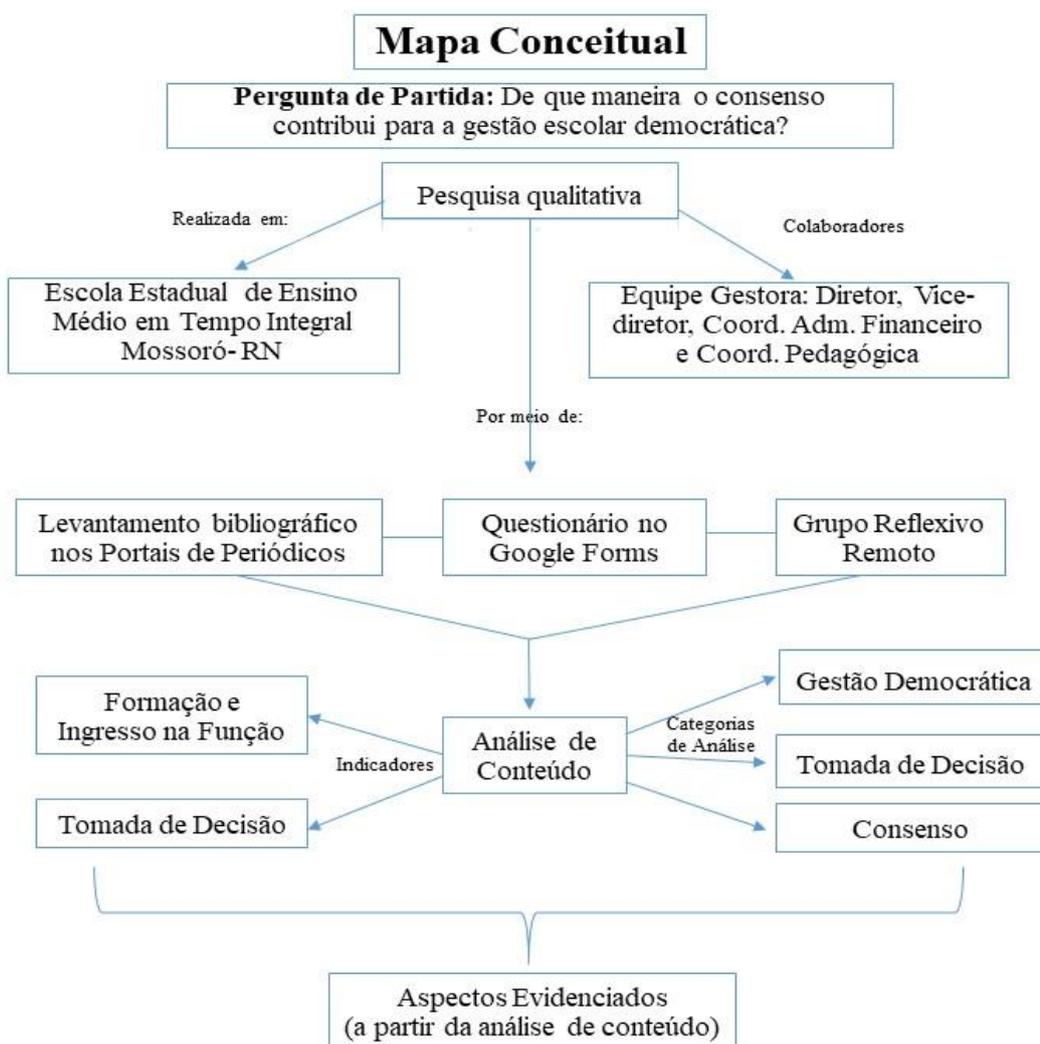
A obtenção dos resultados de uma pesquisa está diretamente ligada ao modo como ela se desenvolve, nesse sentido, os subsídios metodológicos escolhidos para desenvolver o estudo aqui apresentado estão apoiados na abordagem qualitativa, tendo em vista o rigor e a flexibilidade intrinsecamente ligados ao processo de investigação, visto que a qualidade da pesquisa não está apenas nas regras ou instrumentos utilizados, mas também na reflexão que se faz acerca das relações durante o decorrer da investigação (GALEFFI, 2009).

Inicialmente, foi idealizado um trajeto metodológico, no entanto, devido às medidas temporárias para o enfrentamento da situação emergencial de Saúde Pública provocada pelo novo coronavírus (COVID-19)⁴, a parte empírica precisou ser reordenada. Desse modo, para apresentar o percurso metodológico de maneira clara e sintética, utilizarei o recurso do mapa conceitual⁵, uma vez que representa visualmente as relações entre os principais conceitos abordados no estudo.

⁴ No estado do Rio Grande do Norte, o Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020, determinou isolamento social e fechamento das escolas, o que inviabilizou a trilha metodológica inicialmente idealizada.

⁵ O mapa conceitual é uma ferramenta que permite organizar e representar graficamente uma informação, e surgiu na década de 1960, com as teorias sobre a psicologia da aprendizagem propostas por David Ausubel. E foram desenvolvidos em 1972, no programa de pesquisa realizado por Joseph Novak na Universidade de Cornell.

Conforme apresentado no mapa conceitual a seguir, o percurso metodológico escolhido foi direcionado pela pergunta norteadora da pesquisa, dentro da perspectiva qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa teve como lócus empírico, uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, situada na cidade de Mossoró, ofertando o Ensino Médio em Tempo Integral. A escola está vinculada à 12^a Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e a Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do estado do Rio Grande do Norte (RN).



Fonte: Elaborado pela autora, (2022).

Assim, a trilha metodológica foi elaborada a partir de três procedimentos. O primeiro, o mapeamento bibliográfico realizado nos portais de periódicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de mapear o que tem sido discutido sobre os consensos na gestão escolar democrática. Utilizei como descritores e recursos booleanos (“CONSENSO” OR “HABERMAS”)

AND (“GESTÃO ESCOLAR” OR “GESTÃO DEMOCRÁTICA”), com filtragem dos últimos dez anos (2009-2019), bem como as produções revisadas por pares e que traziam no título ou no resumo alguma aproximação com o tema da minha pesquisa. Resultando em um quantitativo de vinte e três produções, o que foi necessário eleger critérios de relevância (consideráveis e não-consideráveis), que me ajudaram a identificar seis trabalhos Bianchini (2011), Caires (2010), Pinheiro (2010 e 2017), Gomes (2013), Góes (2019). A partir desse mapeamento foi possível estabelecer algumas considerações a respeito das produções acadêmicas relacionadas a gestão escolar democrática e os pressupostos da TAC, no entanto, não foi identificado nenhum trabalho que dialogasse com a perspectiva habermasiana de consenso no processo de tomada de decisão da gestão escolar.

O segundo recurso utilizado foi o questionário *on-line* via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, oportunizando aos colaboradores manifestar suas opiniões sem interferência, como intuito de caracterizar o perfil profissional dos colaboradores, utilizei questões pontuais, organizados em três temas geradores: a) Caracterização dos colaboradores; b) Aspectos da função; e c) A gestão escolar e o processo de tomada de decisão. Entretanto, antes de disponibilizar o questionário aos colaboradores, submeti esse recurso a um pré-teste para a validação de suas perguntas no tocante a clareza, concisão e pertinência. Para essa visão preliminar, convidei outro núcleo gestor, composto por três representantes (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico) escolhidos por atuar na rede estadual de ensino, na modalidade Ensino Médio em Tempo Integral, mas em escolas diferentes. Posteriormente, perguntei aos participantes do pré-teste, se as perguntas estavam claras e se houve alguma dúvida ao responder, obtendo respostas positivas a respeito desse recurso o que validou sua utilização. Em seguida, contatei os colaboradores convidados para participar da pesquisa, voluntariamente, com a garantia de que não teriam nenhum custo ou prejuízo. Para tanto, apresentei os objetivos da pesquisa e eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), enviado por *e-mail*, como também disponível na primeira parte do questionário *on-line*. Buscando assegurar o anonimato dos participantes, neste estudo, utilizei siglas próprias criadas para identificar a função de cada colaborador (DIR, V-DIR, CPED E CFIN). Dos quatro membros da equipe gestora, apenas o coordenador pedagógico (CPED) não se dispôs a participar, alegando motivos pessoais e de saúde na família, embora tenha sido contatado inúmeras vezes.

Como terceiro procedimento, utilizei o recurso metodológico Grupo Reflexivo Remoto, a fim de promover um momento propício para refletir sobre as vivências no cotidiano da gestão escolar. Essa proposta metodológica tem como fonte de inspiração a experiência de Barbosa e Formiga (2008, p. 89).

Tal proposta tem, no horizonte, parentesco com as proposições apresentadas por Szymanski (2002), sobre entrevista reflexiva; por Codo et alii (2002), quando se refere ao significado e diferença entre metodologia e técnicas; Gil (1999), ao tratar da entrevista coletiva e de entrevista focalizada e, por fim, Barbosa (2006), ao apresentar sua concepção de formação, em profundidade, do pesquisador.

Esse recurso propõe aos colaboradores uma experiência agradável e inovadora em um ambiente de falas livres, no qual as opiniões serão desveladas assim como elas são, sem a necessidade de esconder as variantes de suas personalidades. Em face da impossibilidade de realizar esse momento presencialmente, foram pensadas outras maneiras de promovê-lo a distância, por meio do recurso da videoconferência, razão pela qual denominei, nesta pesquisa, de Grupo Reflexivo Remoto. O caráter reflexivo que se estabelece nas relações intersubjetivas experimentadas no Grupo Reflexivo oportuniza aos participantes um espaço de interlocuções e reflexibilidade através da fala sobre suas relações diárias dentro da função que ocupam na escola.

A proposta de Grupo Reflexivo não se trata apenas de perguntas-respostas, uma vez que esse subsídio acontece por meio de um diálogo aberto, sem a necessidade de se ater a perguntas elaboradas. Além disso, proporciona ao pesquisador compreender aspectos históricos e contextuais da gestão, na medida em que busca nos sujeitos participantes das interlocuções suas respostas, que trazem consigo as emoções e os sentimentos. Por esse motivo, as questões aproximam-se cada vez mais da realidade descrita, tendo como ponto de partida a tomada de decisão. Desse modo, é importante que o pesquisador conduza essa etapa com maior rigor, para que esses momentos não se transformem em ambientes de polêmicas e/ou denúncias das relações conflituosas do cotidiano escolar.

O encontro do Grupo Reflexivo Remoto, aconteceu no dia seis de agosto de 2020, às 15h30min, por videoconferência via *Google Meet*, e tinha como objetivo: compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, como acontece o processo de tomada de decisão, utilizando um ambiente para que se expressassem abertamente sobre as questões levantadas. Nesta ocasião, participaram dois colaboradores: o diretor (DIR) e o vice-diretor (V-DIR), bem como o orientador da pesquisa. Os demais colaboradores

justificaram sua ausência. Nesse viés, as questões utilizadas norteadoras desse momento versavam sobre como acontecia o processo de tomada de decisão na gestão escolar. Em seguida, as falas foram transcritas, de maneira manual, sem a utilização de programas ou ferramentas de transcrição automática, e posteriormente enviadas por *e-mail* aos colaboradores, para que autorizassem o seu uso. Esse espaço de interlocuções e flexibilidade entre os participantes da pesquisa foi muito importante para o desenvolvimento deste estudo, pois os colaboradores comentaram sobre suas vivências, suas motivações e seus momentos de tomada de decisões na gestão da escola.

Isto posto, as informações construídas durante o percurso deste estudo foram refletidas de acordo com a perspectiva teórico-metodológica de análise de Laurence Bardin (2016). Trata-se de uma proposta de tratamento de dados que requer muito do pesquisador, visto que esse tipo de análise é bastante utilizado nas investigações qualitativas. Desse modo, a autora apresenta três fases para seu desenvolvimento: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2016).

Na primeira fase, denominada de pré-análise, organizei o material pertinente a este estudo e criei critérios de relevância na escolha dos trabalhos publicados nos portais da CAPES e BDTD, em seguida, realizei a leitura flutuante dessas produções, dos pressupostos habermasianos, bem como das respostas dos colaboradores contidas no questionário *on-line* e do Grupo Reflexivo Remoto, a fim de identificar os aspectos relevantes para a construção deste estudo. Essa leitura preliminar foi realizada seguindo regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o que me ajudou na escolha dos documentos e, conseqüentemente, me permitiu perceber algumas nuances, ou seja, formulação de hipóteses e eixos orientadores (provisórios) sobre os discursos e a vivência da democratização da gestão escolar (BARDIN, 2016). Elegi como eixos orientadores questões sobre formação, ingresso na função e processo de tomada de decisão. Para realizar a análise das falas dos colaboradores nos recursos adotados (Questionário e Grupo Reflexivo Remoto), construí os seguintes eixos orientadores: 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão*, que serão mais bem discutidos no capítulo IV.

Na segunda, a exploração do material, Bardin (2016) lembra que, se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Mediante procedimentos aplicados manualmente ou operações efetuadas

pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Essa fase consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Bardin (2016, p. 104) traça um esboço para facilitar a identificação dos aspectos relevantes para o pesquisador, denominado Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC), o que permitem agrupar as variáveis em categorias iniciais, em face da frequência com que elas aparecem nas falas, bem como identificar as principais relações do que foi dito com o lugar de fala do colaborador. A esse respeito, Bardin (2016, p. 107) assevera que “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”. Nesse sentido, para organizar as Unidades de Registro (UR), optei por utilizar a recorrência das falas dos colaboradores, não com uma contagem numérica, mas como a repetição de temas gerais. Dessa maneira, os temas encontrados envolvem “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43). E para as Unidade de Contexto (UC), elegi o processo de tomada de decisão que foi descrito em vários momentos pelos participantes desta pesquisa.

Na terceira fase, realizei o tratamento dos resultados, refletindo cuidadosamente sobre a contextualização entre as constatações e o *corpus* teórico estudado, para dar mais sentido a essa investigação, levando em consideração os objetivos deste estudo e, ainda, a interpretação que tive acerca dos acontecimentos vistos e vividos no desenrolar deste estudo. Vale salientar que alguns procedimentos da análise de conteúdo de Bardin passaram por reformulação com o auxílio das tecnologias, como a criação de programas específicos que auxiliam na análise dos dados. No entanto, é importante destacar que neste estudo não foi utilizado esse tipo de subsídio automático para realizar as análises. Com o intuito de eleger categorias para auxiliar na reflexão acerca das falas dos colaboradores e que viessem a atender os objetivos inicialmente propostos para este estudo, identifiquei que suas respostas circulavam em torno da gestão democrática, do processo de tomada de decisão e da busca pelo bem-estar comum na escola (consenso). Desse modo, contextualizei as respostas mais significativas com as concepções dos autores trabalhados ao longo deste estudo.

É importante salientar que, de acordo com Bardin (2016), essas categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Neste estudo, foram desenhadas da

seguinte maneira: *a priori*, selecionando os temas recorrentes que se relacionavam com os objetivos do estudo, identificando os assuntos que apareciam com maior frequência na fala dos colaboradores e levando em consideração os pressupostos habermasianos e da gestão escolar democrática. Cabe ressaltar que as categorias foram construídas a partir da organização das unidades de contexto e de registro, bem como baseadas nos critérios de “exclusão mútua, homogeneidade e pertinência” (BARDIN, 2016, p. 120), ficando organizadas da seguinte forma: Gestão Democrática; Tomada de Decisão; Consenso.

Após a construção das categorias, a análise de conteúdo de Bardin (2016) orienta que o pesquisador realize as inferências. Desse modo, as inferências e as interpretações a partir das falas dos colaboradores, tanto no questionário como no Grupo Reflexivo Remoto, foram discutidas no último capítulo da dissertação, e para este momento elencarei alguns destaques desta análise a seguir.

5 ANOTAÇÕES FINAIS

Inicialmente ressalto o grande desafio de entender os textos habermasianos, por sua densidade e aspectos peculiares do autor, sendo preciso recorrer muitas vezes a outros autores que abordam suas teorias para buscar compreender seus conceitos com mais clareza. E ainda ressalto o desafio de utilizar os pressupostos habermasianos para compreender e interpretar a prática do diretor escolar das instituições públicas de Educação Básica neste país.

A experiência da pesquisa me ajudou a refletir algumas concepções que tinha sobre a participação nos processos decisórios e do papel dos gestores no estímulo e abertura de espaços coletivos para o debate. Percebo que quando exercia a função de gestora tinha um ponto de vista linear, acrítico, o que dificultou bastante minha atuação no sentido de viabilizar momentos dessa natureza. Essa maneira de pensar revela para mim a carência de uma formação para atuar na gestão, não numa perspectiva instrumentalista, funcionalista, de treinamento gerencialista, mas no sentido mais profundo, estimulando que aqueles que exercem essa função reflitam sobre seu papel no processo de democratização da gestão. Acredito que minha atuação como gestora seria um tanto diferente após ter compreendido a importância da argumentação e contra-argumentação para se chegar a um consenso legítimo.

A partir dos procedimentos metodológicos, identifiquei alguns achados que considero relevantes para examinar se a pergunta norteadora foi respondida. Mediante o que foi dito pelos colaboradores, percebi que mencionam duas realidades de gestões, a anterior (até 2019), na qual o vice-diretor e o coordenador financeiro atuavam como professores e o diretor como presidente do Conselho Escolar, e a atual (2020), na qual os participantes deste estudo integram a equipe gestora. Relatam, ainda, que houve uma ruptura na maneira de conduzir a instituição, ao descreverem situações conflituosas de uma gestão diretiva e a passagem para a atual, que, a partir de seus discursos, prima pelo diálogo e pelo bem-estar daqueles que fazem a escola.

Nos discursos dos colaboradores, identifiquei que o vice-diretor foi indicado posteriormente ao pleito eleitoral, revelando a fragilidade na concretização da lei de gestão democrática estadual, a LC n. 585/2016, mais precisamente no Artigo 42, que trata das eleições diretas para a escolha dos diretores escolares. Com isso, percebo que a gestão escolar democrática no Brasil tem ampla base legal, mas, por vezes, não é comprovada no cotidiano das escolas, evidenciando assim a atual crise da educação pública, de desrespeito histórico do poder público e de despreparo administrativo. É preciso deixar claro que essas falas também apresentam fragilidade na concretude de uma democratização da gestão escolar, visto que as informações são apenas comunicadas aos demais, sem a oportunidade de haver um debate sobre os assuntos em pauta.

O ambiente educacional é por excelência um lugar de/para a comunicação livre. Por essa razão, deve ser instigado a desenvolver a capacidade de refletir e agir de maneira crítica, visando uma descolonização do mundo vivido. Nessa relação latente entre o mundo da vida e o mundo sistêmico presentes nos relatos, percebo que a escola, por si só, não é a única responsável pelas transformações sociais necessárias que objetivem a emancipação dos sujeitos, posto que ela (a escola) está dentro de um sistema que sufoca as relações dialógicas. Nesse sentido, a Teoria da Ação Comunicativa habermasiana não tem a pretensão de transformar drasticamente a sociedade, mas de impulsionar novas maneiras de pensar, agir e se comunicar livremente em busca de uma sociedade mais dialógica, participativa e igualitária, superando, assim, as limitações impostas pelo mundo sistêmico. É urgente refletir a respeito da importância da comunicação como possibilidade de abertura para um pensamento crítico-reflexivo nos processos decisórios da gestão escolar democrática.

De modo geral, não identifiquei nas declarações dos colaboradores o que Habermas propõe por consenso, pois o que percebi foram reuniões que mais comunicavam do que deliberavam, por isso denominei tal procedimento como “acordo”. Considerando o consenso como resultado de um diálogo livre, compreendo que a pergunta de partida: de que maneira o consenso contribui para a gestão escolar democrática? foi respondida no sentido de que, não sendo identificados espaços dialógicos para a obtenção de consensos, justifica-se a necessidade do debate no processo de tomada de decisão para a construção de entendimentos e consensos racionalmente motivados. Ficou evidente que uma gestão escolar democrática somente é possível em um ambiente orientado pela razão comunicativa na qual são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos.

Como fragilidade deste estudo, compreendo que, embora a leitura do consenso habermasiano no processo de tomada de decisão na gestão escolar devesse contemplar as falas dos colaboradores e a prática, nas relações intersubjetivas, isso não foi possível devido ao contexto atual imposto pela Covid19. Portanto, é preciso assumir que todas as considerações aqui apresentadas se dão a partir do discurso de uma equipe gestora empossada recentemente.

Por fim, espero que o presente estudo contribua para o exercício reflexivo no que concerne à necessidade de tomadas de decisão dialógicas na gestão escolar, não somente para mim enquanto pesquisadora, mas para todos que atuam no cotidiano da escola referente a uma gestão participativa. Entendo como relevante considerando o contexto que se constata na atual conjuntura sociopolítica da sociedade, que passa por forte crise dos/nos processos democráticos, impondo a necessidade de se refletir densamente sobre como acontece a participação nos processos decisórios na gestão escolar. Nessa perspectiva, serão bem-vindos novos estudos que possibilitem refletir sobre a contribuição apresentada pela Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas no contexto da gestão escolar, visto que o campo educacional é extremamente fértil para se exercitar uma práxis social alicerçada na busca da emancipação através do diálogo e da participação efetiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; FORMIGA, Maria das Graças Freire. Grupo Reflexivo: uma estratégia de pesquisa formativa em educação: o sujeito na escola:

incursões metodológicas e perspectivas de análise. **Cadernos de Educação: reflexões e debates**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 88-102, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHINI, Tatiane Cristina. **Gestão Democrática da Escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica**. São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2582?show=full>. Acesso em: 04 out. 2021.

CAIRES, Sueli de Fatima. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. São Carlos. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2559?show=full>. Acesso em: 29 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Prefácio de Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GÓES, Elza de Araújo. **Projeto comunidade de aprendizagem: a experiência sobre o modelo de gestão Participativa em quatro escolas municipais de São João do Rio Preto/SP**. Araraquara. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181519>. Acesso em: 01 out. 2021.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252525/1/Gomes_LuizRoberto_D.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

GOMES, Ronaldo Martins. **Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar**. São Carlos. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2666/5082.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. I.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción educativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352457/mod_resource/content/1/HABERMAS%2C%20Jurgen%3B%20Teoria%20dela%20accion%20comunicativa.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

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

MEDEIROS, Arilene Maria. **Administração Educacional e Racionalidade: o desafio Pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 232 p. (Coleção Fronteiras da educação).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, Edneia Virginia. **Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem**. São Carlos. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2563?show=full>. Acesso em: 29 set. 2021.

PINHEIRO, Edneia Virginia. **Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação**. São Carlos. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9538>. Acesso em: 29 set. 2021.

PINTO, José Marcelino. **Administração e Liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. 1994. 171 f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/adrie/Downloads/Pinto_JoseMarcelinodeRezende_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adrie/Downloads/Pinto_JoseMarcelinodeRezende_D%20(1).pdf). Acesso em: 30 set. 2021.