UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA

CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

MOSSORÓ-RN
2021

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA

CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.

MOSSORÓ-RN
2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M929c Moura, Adrielly Benigno de
CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO. / Adrielly Benigno de Moura. - Mossoró - RN, 2021.
136p.

Orientador(a): Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Gestão escolar democrática.. 2. Consenso.. 3. Teoria da Ação Comunicativa.. 4. Tomada de decisão.. I. Barbosa, Joaquim Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA

CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.

Aprovada em ____/____/____ pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa (POSEDUC/UERN)

(Orientador – Presidente da Banca Examinadora)

_____

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC/UERN)

(Membro Interno)

_____

Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand (PPGE/UFPB)

(Membro Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus e à minha família, que muito contribuíram para meu crescimento pessoal e estiveram sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Meu coração se enche de alegria e gratidão por eu ter chegado até aqui. Foram fortes emoções ao longo do percurso dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC): a alegria de ter conseguido a aprovação junto a colegas com os quais estudei em uma disciplina como aluna especial; a dor de ter que me ausentar durante um bom tempo para um tratamento de saúde; o moroso retorno; a frustração de não viver o mestrado como sonhei, participando de eventos, apresentando trabalhos, entre outros; e a euforia da qualificação em uma pandemia, a qual gerou um desestímulo que quase me neutralizou.

Apesar de todos os desafios, agora, compreendo que cheguei ao fim de uma jornada tão sonhada, vivida e conquistada. Além da gratidão, trago comigo a certeza de um amadurecimento doído, pois em muitos momentos autorizei-me, escondi-me e traí-me. Porém, o resultado disso foi um autoconhecimento e um redescobrimento da minha própria essência (meu perfume), fazendo-me consciente de onde vim (minhas raízes), onde estou (meu presente) e para onde pretendo ir (minhas metas e sonhos pessoais e profissionais), com a percepção de que deixarei um pouco desse perfume por onde passar. Assim, agradeço a todos que estiveram comigo na realização desse sonho.

A Deus, que foi meu companheiro confidente desde as tentativas frustradas até as alegrias, como a de me tornar Mestra em Educação. Foi Ele o meu refúgio consolador todos os dias. Além disso, por me mostrar, mais uma vez, que sou uma filha amada, pois me ajudou a concluir essa etapa tão sonhada. A Ele, minha gratidão e meu louvor.

Aos meus pais, Edilson Benigno de Moura e Adelita Maria de Moura, pelo amor, pelo cuidado e pelo exemplo de vida que são para mim. É por vocês que estou aqui.

Ao meu esposo, Josineudo Moreira, que demonstrou um amor tão grande para comigo nesse percurso que não consigo mensurar. Marido, te agradeço por sonhar, chorar, amar, perdoar, apoiar-me e viver comigo por mais de duas décadas. Eu te amo.

Aos meus filhos, Pedro Isayas e Paulo Daniel, que presenciaram minhas angústias e alegrias, bem como respeitaram minhas ausências e minhas horas de estudo.

Às minhas irmãs, Érica (irmã de sangue), Adelivânia (tia/madrinha/irmã) e Paula (prima/irmã/filha), por me incentivarem e acreditarem em mim mais do que eu mesma.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, primeiramente, por ter sido sensível quando mais precisei e me apoiar durante a minha enfermidade. Também, por me aconselhar, orientar e acolher mesmo diante das dificuldades, usando de sua sabedoria e paciência para me mostrar que “cada um é uma grande pessoa

como é". Saiba, você fez toda diferença na minha vida, não somente no mundo sistêmico, mas também no mundo vivido.

À Profa. Dra. Arilene Medeiros, pelas relevantes contribuições e por ser inspiração para mim. Foi a partir de sua leitura de Habermas que me encantei pelo mundo da racionalidade comunicativa.

Ao Prof. Dr. Allan Solano, o "malvado favorito" do bem, que participou da construção deste trabalho com suas observações cirúrgicas por ocasião da pré-qualificação.

À Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, pelos apontamentos das potencialidades e fragilidades do meu trabalho, bem como por ter aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora.

Às meninas superpoderosas, colegas de mestrado com as quais venci Certeau, em especial, a Margarett (Coordenadora Geral), um presente que o Senhor me deu. A Elizomar (minha retirante favorita), por sua escuta sensível; a Rilzonete, pelo companheirismo; a Thayse (Barbye), pela leveza e gentileza para comigo nessa jornada no mundo habermasiano; a Cintia (pupila), por dividir comigo as angústias e broncas do orientador; e a Rejane (mínion), Vanuzia, Joralice e Hilcélia.

Aos demais colegas do POSEDUC, das turmas de 2018 e 2019, especialmente, a Alaíde, Andressa e Waneska, por terem me acolhido na turma de 2019.

Às irmãs de outro programa de Pós-Graduação, Taysa Kelly e Renatinha, com as quais estive sempre junta nesse percurso. Todas essas mulheres são inspirações para mim e cada uma tem um lugar especial em minha vida.

Às amigas da vida e do trabalho, por estarem ao meu lado: Rita de Cassia (Kassinha), Ana Karla (Kaká), Kaliane Kelly, Magnólia Magda, Lília Mara, Marlúcia, Chemilla, Meyre Lúcia e, em especial, Gabrielly Santos.

Aos irmãos da Comunidade Católica Boa Nova, por orarem por mim nos momentos de desânimo e fragilidade.

Aos colaboradores da pesquisa, que se dispuseram a participar.

Aos meus professores da Educação Básica e da Graduação, que me deram ótimas lições de perseverança, as quais levo para a vida. Especialmente, a José Bezerra de Assis e Maria Ghisleny de Paiva Brasil.

O meu agradecimento.

RESUMO

Considerando a complexidade do processo de democratização na gestão escolar, esta pesquisa tem como objetivo refletir acerca de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. Como lócus empírico, optou-se por uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual localizada na região urbana da cidade de Mossoró-RN. Como colaboradores, selecionou-se a equipe gestora dessa instituição, formada por quatro profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro. A metodologia utilizada está centrada na perspectiva qualitativa, fazendo uso dos seguintes procedimentos: 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; aplicação de questionário *on-line* via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas para caracterizar o perfil profissional dos colaboradores; e, ainda, o recurso denominado Grupo Reflexivo Remoto, visando oferecer aos sujeitos da pesquisa um momento reflexivo sobre as vivências no cotidiano da gestão escolar. Para análise das informações obtidas, foram utilizados os eixos orientadores *Formação e ingresso na função* e *Tomada de decisão* e, como categorias: gestão democrática, tomada de decisão e consenso. A partir das falas dos sujeitos colaboradores, foi possível constatar menos consenso na perspectiva habermasiana e mais reuniões em que comunicam deliberações e realizam acertos quanto aos encaminhamentos denominados, no presente estudo, de acordos. Ficou evidente que uma gestão escolar democrática somente é possível em um ambiente orientado pela razão comunicativa, em que são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Consenso. Teoria da Ação Comunicativa. Tomada de decisão.

ABSTRACT

In regards to the complexity of the democratic process in School Management, this research aims to ponder how consensus, on Jürgen Habermas perspective, contributes to the practice of democratic management, taking into account the decision-making process context. The empirical locus was a full-time high school at the state public education located in the urban region of Mossoró-RN (Brazil) and, counted as partners, the school management team of the before-mentioned institution which is consisted of four professional leaders: director, vice-director, pedagogical supervisor and finance manager. The methodology we adopted is based on a qualitative approach, drawing on the following procediments: bibliographical mapping carried out on journals websites of the Master and Doctorate Theses Brazilian Digital Library (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) as well as on the jounals website of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intending to map out what has been debated about the consensuses of democratic school management; questionnaire online application via *Google Forms* with open-ended and closed-ended questions as to outline the professional profile of partners and, furthermore, a resource named Remote Reflexive Group, in order to provide the research participants with a thoughtful moment about their experiences on school management. Regarding the analysis of the collected data, the following indicators were performed: “Formation and Admittance in duty” and “Decision Making” and, as categories: “Democratic Management”, “Decision Making” and “Consensus”. Based on partners speech, it was possible to determine less consensus on the Habermasian perspective and, more, meetings in which deliberation are communicated and perform arrangements regarding the denominated instructions, in this specific research, agreements. It is important to note that democratic school management is only possible in an environment guided by communicative reasoning in which the participation and autonomy of the subjects are faced with priority.

Keywords: Democratic School Management. Consensus. Theory of Communicative Action. Decision Making.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assembleia Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Comunidades de Aprendizagem
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conselho de Classe
CE	Conselho Escolar
CECGD	Comissão Estadual Central da Gestão Democrática
CF	Constituição Federal
CFIN	Coordenador Financeiro
CPED	Coordenador Pedagógico
DIR	Diretor
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DOE	Diário Oficial do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GE	Grêmio Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RC	Racionalidade Comunicativa
RI	Racionalidade Instrumental
RN	Rio Grande do Norte
SEEC	Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e do Lazer

SP	São Paulo
T1	Pré-teste do gestor
T2	Pré-teste do vice-gestor
T3	Pré-teste do coordenador pedagógico
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TGE	Tecnologia da Gestão Educacional
UC	Unidades de Contexto
UFSCAR	Universidade de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UR	Unidades de Registro
V-DIR	Vice-diretor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Localização geográfica do município de Mossoró – RN.....26
Figura 2 Desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo.....46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Objetivos específicos e estratégias utilizadas.....25
Quadro 2 Níveis de relevância e características contempladas.....35
Quadro 3 Trabalhos selecionados nos portais da CAPES e BDTD.....36
Quadro 4 Avaliação do pré-teste do questionário.....42
Quadro 5 Siglas utilizadas para identificar os colaboradores da pesquisa.....43
Quadro 6 Categorias de análise.....49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Quantidade de trabalhos publicados por ano encontrados no Portal da CAPES.....30

Gráfico 2 Quantidade de trabalhos publicados por instituição encontrados no Portal da CAPES.....31

Gráfico 3 Quantidade de trabalhos publicados por ano encontrados na BDTD.....32

Gráfico 4 Quantidade de trabalhos publicados por instituição encontrados no Portal da BDTD.....33

Gráfico 5 Percentagem de teses e dissertações encontradas na CAPES e BDTD.....34

Gráfico 6 Percentagem de trabalhos selecionados por instituição.....39

Gráfico 7 Tempo de serviço na função.....69

Gráfico 8 Ano de ingresso na função.....69

SUMÁRIO

I CAPITULO – TRAÇOS PRELIMINARES 15

VIVÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E APROXIMAÇÃO COM O TEMA 18

II CAPITULO – DESENHO DA PESQUISA: ABORDAGEM E SUBSÍDIOS 23

LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES 25

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSENSO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 28

APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 41

GRUPO REFLEXIVO REMOTO 43

ANÁLISE DE CONTEÚDO 45

III CAPITULO – GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS E RACIONALIDADE COMUNICATIVA 50

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA NA GESTÃO ESCOLAR: RACIONALIDADE INSTRUMENTAL X RACIONALIDADE COMUNICATIVA 57

CONSENSO EM JÜRGEN HABERMAS: POSSIBILIDADE PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR 62

IV CAPITULO – AS VOZES DOS COLABORADORES 68

FORMAÇÃO E INGRESSO NA FUNÇÃO 68

GESTÃO DEMOCRÁTICA 74

TOMADA DE DECISÃO 80

CONSENSO 85

ANOTAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS 98

APÊNDICES 103

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARESCIMENTO DO QUESTIONÁRIO 104

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO *GOOGLE FORMS*. 106

APÊNDICE C – RESPOSTAS DOS COLABORADORES (03) AO QUESTIONÁRIO. 110

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARESCIMENTO GRUPO REFLEXIVO REMOTO 116
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO REFLEXIVO REMOTO 118
APÊNDICE F – FALAS DOS COLABORADORES NO GRUPO REFLEXIVO REMOTO 119

I CAPITULO - TRAÇOS PRELIMINARES

Esta pesquisa, intitulada “Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático”, está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Pretende refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Habermas, contribui para o exercício da gestão escolar democrática.

Gestão escolar democrática tem sido o tema de muitos estudos atualmente, o que se justifica pela mudança de paradigma entre os conceitos de “gestão” e “administração”, bem como pela discussão e consolidação de seus dispositivos legais. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra “gestão” significa “administração; ato de gerir; gerência”. Já “administração” significa “ação de administrar; gestão de negócios públicos ou particulares; conjunto de princípios, normas e funções que têm, por fim, ordenar e estruturar; funcionamento de uma organização (empresa, órgão público etc.); função de administrador; gestão; gerência”.

A respeito desses conceitos, Lück (2000, p. 16) afirma que o termo “gestão escolar” abrange uma série de concepções que “administração escolar” não contempla, as quais envolvem as mudanças nas relações sociais praticadas na escola, nos aspectos legais e nos sistemas de ensino. Visando uma participação efetiva nas instituições de ensino, a educação passou por um processo de discussões e reformulações normativas, as quais embasam essa mudança de paradigmas. Para a autora, o conceito de gestão ultrapassa o de administração e essa mudança na nomenclatura surge para representar novas possibilidades de participação, constituindo uma transformação das relações dentro da escola e, consequentemente, superando as limitações da administração que estavam situadas no controle dos processos.

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, pois, “uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas” (PARO, 1992, p. 265).

O Brasil avançou consideravelmente no tocante à criação e à implementação de dispositivos legais regulamentadores da gestão escolar e sua organização, tendo em vista a autonomia escolar e a atuação dos órgãos colegiados. Esses avanços legais são inegavelmente importantes, contudo, observa-se um distanciamento entre o que diz a lei e o que acontece no

dia a dia da escola, pois se alimentam uma (pseudo)autonomia e uma expectativa de uma administração de natureza participativa, que nem sempre acontece. Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 –, algumas mudanças regulamentares emergiram como necessárias para a efetivação da democracia na escola, como a Lei n. 9.394/96, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e a Lei n. 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, orientando uma gestão tida como democrática. Em nível estadual, existe a Lei Complementar (LC) n. 585, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, traçando aspectos acerca dos princípios da gestão democrática nas escolas estaduais.

Entretanto, apesar desses e de outros marcos legais, a gestão escolar brasileira enfrenta grandes desafios, que vão desde a administração de recursos escassos à efetivação de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, com o objetivo desenvolver a autonomia dos sujeitos. Diante dos atuais retrocessos político-estruturais ocorridos no Brasil, os quais, consequentemente, afetaram a educação brasileira, na medida em que as políticas educacionais têm incorporado princípios neoliberais, refletimos e buscamos alternativas que favoreçam o diálogo e a participação no interior da escola, já que o processo de consolidação da gestão democrática vai muito além da escolha dos dirigentes através do voto e dos dispositivos legais dos quais dispomos. Existem também outros aspectos a serem ponderados e refletidos para uma democracia verdadeira dentro das instituições escolares, como, por exemplo, o sufocamento do gestor em detrimento dos ditames burocráticos impostos pelo Estado, que impede a valorização da subjetividade dos sujeitos, minimiza o acompanhamento dos gestores nas questões pedagógicas e dificulta a organização e a abertura de espaços participativos.

Nessa perspectiva, Medeiros (2007, p. 26) enfatiza:

> Embora se tenha uma proclamação oficial da gestão democrática, esta nem sempre ocorre efetivamente, pois a prática autoritária e arbitrária do Estado brasileiro não se coaduna com a legalidade da gestão escolar democrática. Entre a legalidade da gestão escolar democrática e a prática autoritária do Estado existe uma espécie de trama que prende a escola por dentro, pois o diretor escolar – aquele que lida diretamente com essa trama – acaba por admitir que a escola passa por um processo de democratização, sem que ao menos suas ações e relações com os demais sujeitos tenham sido alteradas em sua essência.

O gestor escolar lida com expectativas conflitantes. Essa “trama”, tratada por Medeiros (2007), entre interesses organizacionais e individuais é um exemplo disso, pois

distancia o discurso democrático de uma prática. Tal fator é intrinsecamente ligado às demandas burocráticas, que cercam o diretor com prazos e dispositivos para persuadir um gerencialismo maquiado, uma vez que o processo de tomada de decisão dentro da escola nem sempre ocorre por meio de uma práxis argumentativa, mas, sim, regulado pelos instrumentos gerencialistas (do poder e do dinheiro), como forças maiores do que os discursos racionais e argumentativos.

A Teoria da Ação Comunicativa desenvolvida pelo filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, apesar de não tratar diretamente do tema gestão escolar, traz elementos que podem ser discutidos para compreender o seu contexto atual. O autor entende as relações sociais em esferas distintas que se interligam, a da Racionalidade Instrumental (mundo sistêmico) e a da Racionalidade Comunicativa (mundo da vida). Alguns conceitos presentes nessa teoria me ajudaram a compreender a trama vivida no âmbito da gestão escolar.

Nesse contexto, é oportuno pensar sobre gestão escolar numa perspectiva emancipatória, utilizando os saberes do mundo da vida para desencadear a reflexão acerca do mundo sistêmico e buscando a conscientização e uma construção democraticamente coletiva para transformar essa realidade. Entretanto, de que maneira se pode analisar a efetivação dessa democracia dentro da escola? Como acontecem esses espaços deliberativos? Quem participa deles? São muitas as indagações que permeiam esse percurso do que a lei diz e de como ela é vivida na escola. Para considerar uma gestão como democrática, é preciso observar aspectos como participação, autonomia e descentralização, visto que esses mecanismos são necessários para a efetivação e a consolidação de uma gestão participativa.

Para Medeiros (2007), o principal gargalo do processo democrático na gestão escolar são os mecanismos burocráticos do mundo sistêmico (poder e dinheiro), que corrompem as reações comunicativas, uma vez que as decisões administrativas/financeiras e pedagógicas nem sempre são dialogicamente discutidas e/ou aprovadas. Nesse sentido, um dos maiores desafios da gestão educacional, atualmente, é conseguir efetivar a gestão democrática, envolvendo a comunidade nos processos de discussão e decisão institucional, visto que o ambiente escolar está marcado por relações de poder (gestão-professores, professor-alunos, gestão-funcionários, escola-famílias) entre pessoas de opiniões diversas, que deveriam concentrar energias e efetivar uma gestão participativa/dialógica, tanto no aspecto administrativo/financeiro como no pedagógico.

Essa perspectiva gerencialista está estreitamente ligada ao que Jürgen Habermas nomeia de Racionalidade Instrumental (RI), que atua através de ações estratégicas de eficiência e eficácia a serviço do Estado e do mercado. Diante disso e compreendendo a

importância da Razão Comunicativa nas relações dentro da comunidade escolar, pretendo refletir sobre consenso como possibilidade para o exercício da gestão democrática. Os aspectos da Racionalidade Comunicativa, em especial o consenso, seus pressupostos e sua importância, serão abordados no Capítulo III.

A respeito do ato de decidir, traz consequências para todos os envolvidos no processo, direta ou indiretamente, por isso, os momentos decisórios dentro de uma instituição escolar precisam ser pensados e discutidos para se chegar ao consenso. Nesse contexto,

> as decisões são sempre cruciais em menor ou maior grau, pelas consequências organizacionais que dela possam resultar. Com regularidade, à semelhança do que acontece em tantas outras organizações, a escola, ou melhor, os actores educativos que dela fazem parte, tomam decisões que, directa ou indirectamente, afectam o modo de a perceber, bem como o modo do seu funcionamento (CARVALHO, 2009, p. 118).

Embora conscientes das consequências do que é resolvido nas reuniões deliberativas, muitos ainda se recusam ou se abstêm de participar ou opinar, o que enfraquece o caráter democrático e emancipatório dentro da escola. Para compreender a racionalidade no momento da tomada de decisão, é importante considerar os aspectos subjetivos das relações estabelecidas entre os envolvidos, que são reflexo de suas vivências sociais e culturais.

VIVÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E APROXIMAÇÃO COM O TEMA

As motivações pessoais para desenvolver esta pesquisa surgiram em dois momentos. O primeiro diz respeito, inicialmente, a uma experiência prática na gestão escolar e, posteriormente, a uma disciplina que cursei como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), do qual hoje faço parte do corpo discente; o segundo, no período de 2015 a 2018, aconteceu quando tive a oportunidade de decidir atuar na gestão de escola pública. Nesse contexto de tomada de decisões, senti a necessidade de refletir acerca do processo democrático e das relações entre os sujeitos nele imbuídos.

Posso mencionar que, na vivência durante a função de gestora escolar, minha concepção sobre a gestão democrática e a função do diretor estava assumidamente equivocada, porque entendia que para a gestão ser democrática o gestor precisaria ser escolhido pelo voto e que dali em diante seria ele (o gestor) quem deliberaria sobre todos os processos decisórios da escola, tendo como referência para essa função o estereótipo de chefe supremo. Isso talvez se justifique pelo fato de não ter tido formação na área de gestão ou

nunca ter atuado na coordenação de nenhum outro trabalho fora de sala de aula. Porém, apropriada do que afirma Paro (2016, p. 35), uma democracia somente se desenvolve e "se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos".

Ao iniciar novas leituras sobre democracia e gestão escolar, por ocasião da vivência na disciplina ofertada em caráter especial do mestrado, "Tópicos Especiais em Educação I: gestão educacional e perspectivas epistemológicas contemporâneas", comecei a perceber a necessidade de me aprofundar no estudo a respeito da gestão escolar. Entre as leituras mais significativas, estava Medeiros (2007), que refletia a respeito da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas em relação à trama entre o mundo sistêmico e o mundo vivido nos eixos pedagógicos e administrativos. A partir dessas leituras, passei a perceber a real necessidade de preparação/formação do gestor para atuar como dirigente em uma instituição escolar pública, pois, além de preparar para atuar nos processos burocráticos, que muitas vezes são desconhecidos por quem vai assumir tal função, ainda amplia sua visão sobre seu importante papel na condução de uma gestão participativa. Desse modo, o interesse pelo tema nasceu por sugestão do professor Joaquim Barbosa, por ocasião da disciplina já mencionada, que apontou a possibilidade de estudar o consenso enquanto categoria habermasiana. E ainda pelas experiências, nas quais vivenciei as angústias e o cotidiano da gestão escolar e passei a refletir sobre elas por meio de um novo olhar teórico.

É importante esclarecer que meu objeto de estudo é a contribuição do consenso, segundo Habermas, no processo de tomada de decisão na gestão escolar democrática. Na função de gestora, vivi momentos conflitantes não somente pela falta de experiência, mas também pela burocratização que o cargo exige e pela grande demanda de ações e decisões que precisavam ser levadas ao debate coletivo, o que gerou inúmeros dissensos. Nesse contexto, questionava-me a respeito de como a gestão democrática poderia existir no dia a dia escolar, no qual a participação e o comprometimento da comunidade escolar eram mínimos, embora instigados. Nessa época, compreendia o consenso como a ausência de conflitos e, com esse pensamento, buscava a todo custo manter o bem-estar de todos, mesmo que em alguma situação não concordasse com a opinião dos demais. Preferia concordar justamente para não gerar debates.

Toda pesquisa parte de uma inquietação, ou indagação, e um problema de natureza científica pressupõe alguns condicionantes, como pertinência, exequibilidade e clareza (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). É importante, nessa fase da pesquisa, delimitar ao máximo sua pergunta de partida, para deixar claro ao leitor o que se pretende. A elaboração

de um problema de pesquisa é um processo que no primeiro momento parece simples, mas, quando o pesquisador começa a elaborá-lo, depara-se com um processo que necessita de determinados cuidados a serem adotados e regras a serem seguidas. É preferível gastar um tempo maior nessa etapa do projeto a elaborar um problema que não conduza para o que realmente se procura. As questões de pesquisa devem ser elaboradas de forma que possam ser desenvolvidas por meio de processos científicos, caso contrário, não é possível a sua realização (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). O desenvolvimento de uma pesquisa científica resulta de um problema/pergunta que deve ser sistematizado e seguir rigorosos procedimentos. O primeiro passo, então, é o estabelecimento de uma problemática que traduza, de maneira adequada, essa curiosidade inicial.

Desse modo, o eixo norteador deste estudo é refletir de que forma o consenso, na perspectiva de Habermas, contribui para o exercício da gestão democrática em uma escola pública de Mossoró-RN. Como objetivos específicos, apresentam-se: 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.

Observando os aspectos de clareza, da pertinência e da exequibilidade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005), considero o questionamento acima como pertinente, por tentar analisar de que maneira esses consensos acontecem no interior da escola e identificar as relações dialógicas/participativas nos processos deliberativos. Também está de acordo com o aspecto de clareza, pois, ao ler, é possível perceber que pretendo centrar este estudo no processo deliberativo da gestão escolar. Quanto ao aspecto de exequibilidade, compreende-se que a pergunta de partida atende esse critério, visto que houve um espaço de tempo para a realização dos processos empíricos, a escola visitada foi definida com antecedência e seus colaboradores previamente contatados.

Tendo como base essas exposições iniciais e levando em consideração o princípio habermasiano de que consenso não é a ausência de opiniões divergentes, mas, sim, um processo de argumentação e contra-argumentação, o propósito foi refletir sobre como esse conceito contribui para a gestão democrática dentro dos momentos decisórios da equipe gestora.

> Na perspectiva habermasiana, porém, o consenso não tem conotação de negação dos conflitos e das diferenças, como se tudo na sociedade fosse uniforme, como se todos pensassem homogeneamente. O consenso tem força, nos contextos de fala – quando as pretensões de validez são problematizadas e criticadas – de fazer valer aquela mais bem argumentada (MEDEIROS, 2007, p. 33).

Nesse viés, entendo que a concepção de consenso de Jürgen Habermas pode auxiliar na compreensão da dinâmica da gestão escolar em relação aos processos decisórios, motivo pelo qual faço mais adiante uma discussão mais elaborada sobre esse conceito. Desse modo, pretendo desenvolver um trabalho que traga reflexões para o âmbito da gestão escolar e, em especial, para o consenso no processo de tomada de decisão através da argumentação e da contra-argumentação.

Como lócus empírico da pesquisa, a opção foi por uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de ensino localizada na área urbana da cidade de Mossoró-RN. Justifico a escolha dessa instituição como campo de pesquisa por conhecer a proposta de gestão denominada Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), cujas premissas – "Liderança, Formação, Processos e Monitoramento dos Sistemas" – serão abordadas posteriormente, com a finalidade de compreender a tomada de decisão no contexto da gestão escolar em Tempo Integral. Tal proposta visa formar os gestores para gerenciar os recursos financeiros e humanos com foco na eficiência e eficácia dos resultados estabelecidos.

O contexto da gestão das escolas que aderem a esse modelo passa por um processo de adequação e reorganização da tomada de decisão e da maneira como esta é registrada. Nesse modelo de gestão, há reuniões periódicas com lideranças de turmas, com os professores coordenadores de área e com o núcleo gestor, evidenciando a participação e a criação de conselhos de classe.

Segundo Gil (2002, p. 98), o processo de escolha dos sujeitos é uma etapa basilar para uma investigação, na medida em que a pesquisa tem por objetivo apresentar os resultados obtidos e, para tanto, devem ser consideradas as características relevantes para a escolha dos colaboradores. Não restam dúvidas de que essa delimitação fará toda diferença na qualidade das informações produzidas no processo da pesquisa, uma vez que tais contribuições estarão pautadas na singularidade dos processos vividos pelos sujeitos dentro da gestão escolar. A escolha desses profissionais ocorre por serem eles os que compõem diariamente o contexto de tomada de decisões e, consequentemente, vivenciam as nuances da gestão escolar.

Entendo que o processo investigativo não se dá de maneira estática, já que tanto o pesquisador como os coparticipantes são constituídos por subjetividades e por vivências socioculturais particulares. Por esse motivo, escolhi o núcleo gestor da escola selecionada para compor os colaboradores deste estudo. O referido núcleo é composto por quatro pessoas, sendo elas: diretor, vice diretor, coordenador pedagógico e coordenador financeiro.

A pesquisa se constitui como extremamente importante para o processo formativo do pesquisador. Além da produção de conhecimento na construção de si, na reflexão e na sistematização de situações vividas e aprendidas na relação com os outros, contribui para a edificação de uma visão mais ampla da relação entre o mundo sistêmico e o mundo vivido, ampliando os horizontes na vida pessoal/profissional.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, que compõem as discussões entre os aspectos teóricos e metodológicos elucidados na busca pelo alcance dos objetivos propostos neste estudo. No primeiro, "TRAÇOS PRELIMINARES", elencam-se as motivações iniciais que levaram a realizar esta pesquisa, além de outros aspectos fundamentais, como a pergunta geradora, os objetivos (geral e específicos) que pretendo alcançar, o lócus empírico e os sujeitos colaboradores. Em seguida, há uma pequena descrição sobre o que cada capítulo contemplará.

No segundo, "DESENHO DA PESQUISA: abordagem e subsídios", explicito o tipo de abordagem e os subsídios metodológicos utilizados, relatando o percurso realizado, composto pela revisão de literatura, pelo questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas e pelo Grupo Reflexivo Remoto. Além disso, apresento como foi realizada a análise de conteúdo dos dados construídos.

Logo em seguida, no terceiro capítulo, "GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS E RACIONALIDADE COMUNICATIVA", trago os dispositivos legais e o processo normativo de democratização escolar. Também apresento as contribuições do filósofo e sociólogo Jürgen Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC), em especial, sobre a proposição de consenso como possibilidade para o exercício democrático na gestão escolar.

No quarto capítulo, "AS VOZES DOS COLABORADORES", apresento a análise de conteúdo mediante as categorias: gestão democrática, tomada de decisão e consenso, construídas a partir das falas dos colaboradores. Considero os eixos orientadores: 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão*.

Por fim, pontuo as "Anotações Finais", abordando os principais achados da pesquisa, refletindo sobre as potencialidades e as limitações dos aspectos teóricos e metodológicos e delineando os possíveis estudos que poderão ser realizados.

II CAPITULO - DESENHO DA PESQUISA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A obtenção dos resultados de uma pesquisa está diretamente ligada ao modo como ela se desenvolve. Além disso, os subsídios metodológicos são determinantes para que se tenha uma investigação de qualidade. Porém, o que é pesquisa? Como ela se organiza? São questionamentos que permeiam os pensamentos de todo pesquisador iniciante no processo de elaboração de seus estudos.

A pesquisa pode ser definida como um conjunto de procedimentos que tem como objetivo proporcionar novas descobertas, contudo, seu desenvolvimento está ligado a um longo processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002). Desse modo, é importante mencionar o encaminhamento metodológico adotado para a realização da presente pesquisa, o qual apresentamos a seguir, a partir dos seguintes aspectos: tipo de abordagem, mapeamento bibliográfico, estruturação do questionário, análise dos dados e princípios éticos.

Este estudo segue numa perspectiva qualitativa, que tem a intenção de compreender os processos de construção dos consensos racionalmente motivados realizados pela equipe gestora. Entretanto, para pensar a pesquisa de cunho qualitativo, é necessário entender que o rigor e a flexibilidade estão intrinsecamente ligados ao processo de investigação nesse viés e que a qualidade na 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).

Ao optar pela perspectiva qualitativa, muitas vezes, o pesquisador se questiona sobre quais caminhos adequados seguir para uma boa análise de dados e, ainda, sobre como realizar uma escolha que atenda suas necessidades. É preciso compreender a complexidade da relação entre pesquisa e pesquisador, concebendo o pesquisador também como parte integrante da pesquisa, com as nuances da sua subjetividade, crenças, culturas e (in)certezas. Ele não deve querer apresentar respostas prontas às indagações que possam surgir, mas contribuir para novos olhares e possibilidades de refletir acerca dos acontecimentos vistos e vividos nessa relação complexa. Realizar um estudo dentro dessa perspectiva é um desafio para o pesquisador, pois este precisa se desprender de conceitos positivistas e compreender a complexidade entre os envolvidos e o contexto em que estão imersos. Para Galeffi (2009, p. 17), “o qualificativo aqui faz toda a diferença. De modo veloz, busco compreender a gênese

epistemológica da pesquisa qualitativa e sua relação direta com a gênese das ciências físico-matemáticas modernas".

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza das informações conseguidas, a quantidade de sujeitos observados, os recursos metodológicos e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (GIL, 2002). Compreendo que a abordagem qualitativa me proporcionará um olhar mais sensível aos colaboradores, bem como todas as anotações registradas. Isso posto, a seguir, farei uma descrição dos encaminhamentos metodológicos realizados, a fim de atingir os objetivos propostos, ressaltando que os procedimentos para a produção das informações necessárias juntos aos colaboradores estão centrados na abordagem qualitativa.

Para compreender os questionamentos que norteiam esta pesquisa, faz-se necessário traçar os caminhos já percorridos. Portanto, é imprescindível uma investigação bibliográfica para que não haja esforços sobrepostos, correndo o risco de afirmar respostas ou soluções já encontradas em estudos anteriormente realizados. Mostra-se importante também considerar a pertinência das informações identificadas nesse mapeamento, bem como os subsídios utilizados para consegui-las e, ainda, as relações estabelecidas durante o processo. Sendo assim, é oportuno refletir sobre a pertinência, a consistência e a construção dos dados da pesquisa, uma vez que "algumas dificuldades podem levar à desqualificação de uma pesquisa qualitativa: insuficiência de fontes e 'dados': o pesquisador não obteve evidências o bastante para garantir certas asserções" (MACEDO, 2009, p. 104).

Inicialmente, para a construção dos dados, pensei em utilizar subsídios como a *observação* das reuniões semanais do núcleo gestor, o questionário *on-line* pelo *Google Forms,* para traçar o perfil profissional dos colaboradores, e, ainda, a efetivação de quatro encontros presenciais com a equipe gestora, na perspectiva de grupo reflexivo. Nestes, seriam discutidos temas relacionados à gestão democrática, bem como ao processo de tomada de decisões na gestão escolar, inspirados na experiência de Grupo Reflexivo desenvolvida por Barbosa e Formiga (2008).

No entanto, devido às medidas temporárias para o enfrentamento da situação emergencial de Saúde Pública provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), houve a publicação, pelo governo do Rio Grande do Norte, do Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020, o qual determinou isolamento social e fechamento das escolas. Esse cenário inicialmente provisório perdurou mais de três meses, inviabilizando o andamento da parte empírica deste estudo. Dessa maneira, o percurso metodológico precisou ser reordenado, sendo repensado quanto aos meios para dar continuidade ao estudo e atingir seus objetivos. O

momento atual, diante do novo contexto imposto pelo quadro epidêmico do coronavírus, criou instabilidade a todos, tanto para mim (pesquisadora) quanto para os sujeitos da pesquisa, o que impôs a necessidade de se repensar as estratégias de acesso aos pesquisados e as formas de contornar os obstáculos, seja de motivação e envolvimento com a pesquisa, seja de ordem física e técnica para a efetivação da produção de informações necessárias para o desfecho dela.

Mediante o contexto acima mencionado, os recursos inicialmente pensados foram inviabilizados, sendo necessários nova reorganização e planejamento de outras estratégias. Elas ficaram assim organizadas:

Quadro 1 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	**OBJETIVO ESPECÍFICO**
Pesquisa bibliográfica exploratória no portal Teses e Dissertações da CAPES e no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	a) mapear o que tem sido discutido sobre os consensos na gestão escolar democrática.
Questionário *on-line* pelo *Google Forms.*	b) caracterizar aspectos da função e da atuação dos membros da equipe gestora nos processos de tomada de decisão.
Grupo Reflexivo Remoto.	c) compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, como acontece o processo de tomada de decisão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

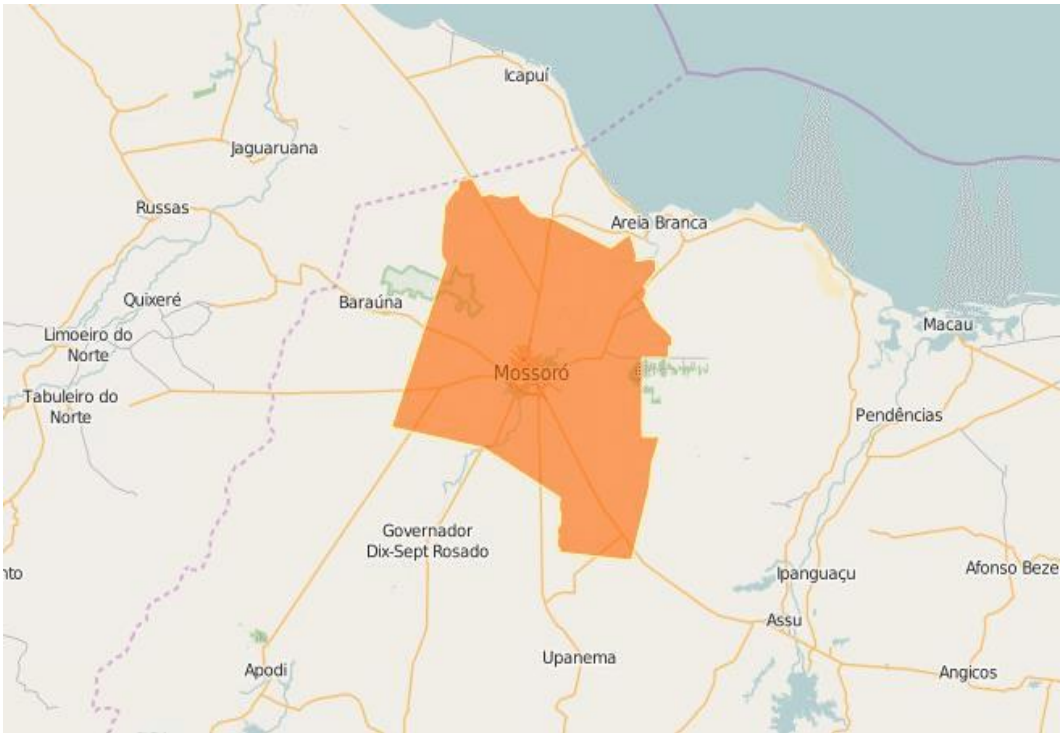
Como exposto, o percurso metodológico foi reordenado pelos três procedimentos descritos a seguir.

LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES

O lócus desta pesquisa é uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, situada na cidade de Mossoró, distante 290 quilômetros de Natal, a capital do estado. Em 2020, o município contava com uma população de 300.618 habitantes e com uma área territorial de 2.099,333 km², com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Conhecida como capital do oeste potiguar, Mossoró faz limite com Governador Dix-sept Rosado, Areia Branca, Grossos, Upanema, Serra do Mel, Baraúna e, ainda, com a cidade de Icapuí, pertencente ao estado do Ceará, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Localização geográfica do município de Mossoró – RN



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-geografica-do-municipio-de-Mossoro-RN-2015_fig1_306302089. Acesso em: 23 maio 2020.

Já a instituição iniciou suas atividades como centro social em 1970, cuidando de cerca de noventa crianças. Somente em 1971 começaram as atividades educacionais, com cinco salas de ensino regular, uma de supletivo e duas de Mobral[1]. Em 1982, foi autorizada a funcionar como escola estadual através de um decreto publicado no Diário Oficial do Estado (DOE), sendo os seus gestores indicados pelo secretário de educação. A partir de 2004, passou a ofertar apenas o Ensino Médio e o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a implantação da gestão democrática nas escolas estaduais, a comunidade escolar elegeu, através do voto direto, a primeira equipe gestora da instituição, em vinte e cinco novembro de 2005. No entanto, naquela época, não havia abertura para a participação dos conselhos de classe, sendo criados apenas no ano de 2012 o Conselho Escolar (CE) e o Grêmio Estudantil (GE), processo democrático pelo qual se oportunizaram a participação e o

[1] Movimento Brasileiro de Alfabetização – programa criado em 1970 pelo governo federal, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

diálogo. Em 2017, a escola tinha turmas de Ensino Médio Regular no turno diurno e recebeu a proposta de implantar em 2018 a modalidade de Ensino em Tempo Integral, convite que foi colocado em debate para toda a comunidade escolar, decidindo-se coletivamente pela implantação dessa nova perspectiva de ensino. Em 2018, iniciou-se o ano da "sobrevivência", com a nova modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral passando por reformulações estruturais tanto na carga horária quanto no funcionamento das atividades dentro da escola. Ano da sobrevivência é parte da nomenclatura da implantação do modelo da Escola da Escolha para caracterizar o primeiro ano de implantação da proposta. O segundo ano é o do "crescimento" e o terceiro, o da "consolidação".

O modelo da Escola da Escolha, implantado em 2018 na instituição campo de pesquisa, traz consigo um segundo plano, no qual os órgãos de controle da esfera educacional têm estruturado uma teia de privatizações maquiadas por meio das parcerias com a iniciativa privada. Na escola que elegi como campo empírico, essa manipulação apareceu de várias maneiras, como é o caso do próprio modelo de gestão, a TGE, que capacita o gestor para acompanhar e garantir o cumprimento das metas planejadas, sendo ele (o gestor) o responsável para que essas finalidades sejam alcançadas, sem considerar a realidade individual de cada instituição, ou seja, o contexto escolar.

Em 2019, a escola encontrava-se em processo de implantação dessa nova modalidade, durante o ano do "crescimento", e contava com oito turmas de Ensino Médio, sendo quatro de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série, compreendendo duzentos e setenta e nove (279) alunos com faixa etária entre quinze e vinte anos de idade. Já em 2020, ano da "consolidação" do novo modelo implantado, uma outra equipe gestora assumiu a condução dessa escola, após vários anos com uma mesma equipe. Atualmente, ela possui duzentos e trinta e sete (237) alunos matriculados, sendo cento e trinta (130) na primeira série, cinquenta (50) na segunda série e cinquenta e sete (57) na terceira série. Ainda, tem um quadro profissional de quatorze (14) professores das diversas áreas e dezessete (17) funcionários, entre secretaria e apoio.

A escola está vinculada à Secretaria da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do estado do Rio Grande do Norte (RN). Além disso, encontra-se subordinada à 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), com a escolha de seus representantes sendo feita através do processo eleitoral, que teve seu último pleito em 2019, elegendo uma nova equipe gestora.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSENSO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Atendendo ao primeiro objetivo específico de mapear os trabalhos que tratam de assuntos relevantes para este estudo, realizei uma revisão de literatura sobre a perspectiva de consenso, bem como a respeito da gestão escolar democrática, visando enriquecer esta pesquisa. Nessa escolha, no entanto, é preciso estar atento a algumas nuances, para não perder o foco no objeto de estudo, e selecionar referências que corroborem seu construto investigativo.

Essa fase é uma parte importante para o andamento da pesquisa, mas é indispensável que o pesquisador tenha um objetivo traçado em relação ao que vai buscar nos Bancos de Tese e Dissertações, pois, caso contrário, sua revisão de literatura se tornará incipiente. Ferreira (2002) comenta que pesquisas dessa natureza têm em comum o desafio de mapear e de discutir o que se tem produzido sobre um determinado tema. Desse modo, realizar um "Estado do Conhecimento" de teses e dissertações é de extrema relevância, uma vez que o conhecimento nelas gerado nem sempre alcança todos os que se interessam pela temática. Por esse motivo, pretendo desenvolver uma investigação que trace um panorama acerca do conhecimento acumulado nessas produções. A partir desse mapeamento, "e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito" (FERREIRA, 2002, p. 259), é possível que o pesquisador visualize estudos já estruturados sobre o tema e lance novos olhares àquilo que se deseja investigar.

Utilizei como referência para organizar os achados nessa busca o trabalho de Barbosa e Silva (2009). Eles realizaram um levantamento a respeito das principais temáticas estudadas na Linha de Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais, do Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, no período de 1999-2008, correlacionadas com os referenciais teóricos (autores nacionais e estrangeiros) que nortearam as pesquisas e as metodologias utilizadas no desenvolvimento das pesquisas.

Tendo como base essa estrutura de organização dos dados encontrados, apontarei os caminhos percorridos e as relevâncias encontradas no processo de leitura dos textos, descrevendo o percurso metodológico, os descritores utilizados, os filtros e os resultados encontrados nos repositórios da CAPES e BDTD. Elencarei as possíveis contribuições desse processo de busca para a pesquisa e quais trabalhos considerei como relevantes.

PRODUÇÕES NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

O acesso ao portal de periódicos da CAPES aconteceu no dia quinze de junho de 2019. Inicialmente, tentei acesso pela Senha CAFe[2], fornecida pela secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), mas não obtive sucesso. Apesar de já ter cadastro para acesso como visitante, resolvi acessar sem entrar no "meu espaço". Dessa forma, utilizei a busca "por assunto" com os seguintes descritores e recursos booleanos: ("Consenso" AND "Habermas"), encontrando um número significativo de trabalhos: oitocentos e oitenta (880). Diante disso, apliquei os seguintes filtros: "periódicos analisados por pares", "data de publicação" dos últimos dez anos (2009-2019) e escritos em "português". Resultaram, ainda, em cento e quarenta e nove trabalhos (149), que em uma apreciação superficial não tinham muita relação com o meu objeto de estudo, pois se tratavam, em sua maioria, de estudos sobre sustentabilidade e meio ambiente. Analisando outros filtros, como área de conhecimento, percebi que não contemplavam os objetivos, motivo pelo qual resolvi alterar os descritores e recursos booleanos para: ("CONSENSO" OR "HABERMAS") AND ("GESTÃO ESCOLAR" OR "GESTÃO DEMOCRÁTICA"). Tais descritores foram escolhidos por serem os assuntos principais deste estudo, a fim de realizar uma busca adequada nos portais.

Em uma nova busca, agora no portal de teses e dissertações da CAPES, no dia dezesseis de junho do mesmo ano, utilizei novos descritores, resultando em duzentos e trinta e um (231) trabalhos, que, ao serem filtrados pelos últimos dez anos (2009-2019), foram reduzidos para cento e sessenta e um (161) produções. De acordo com o que me proponho a fazer, seria necessário utilizar um recorte para a área da educação, restando treze (13) publicações, sendo onze (11) dissertações e duas (02) teses.

Deparei-me com uma situação nova, na qual os trabalhos não estavam disponíveis na própria página, visto que são anteriores à plataforma Sucupira[3]. Em face desse cenário, foi necessário buscar a ferramenta de busca da *Google*[4] para baixar os textos um a um.

---

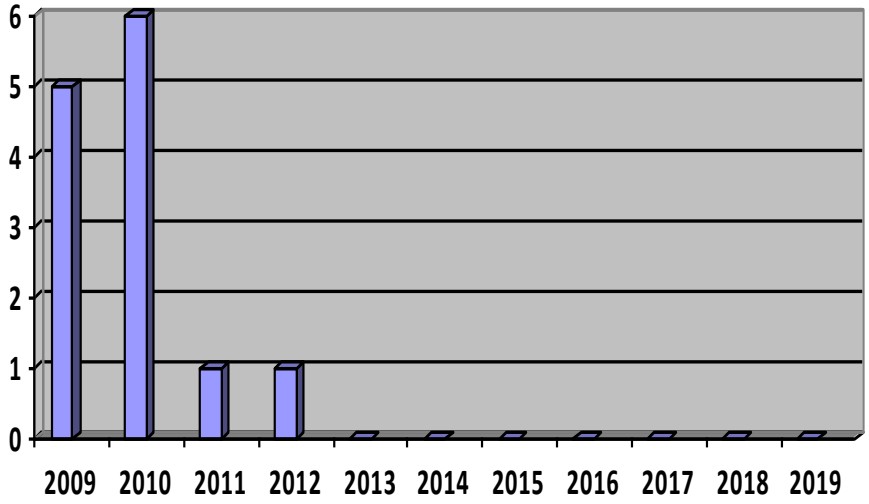
[2] Essa opção permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível para a sua instituição. Tal serviço é provido pelas instituições participantes, ou seja, o nome de usuário e a senha para acesso devem ser verificados junto à equipe de TI ou da biblioteca da sua instituição.

[3] Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponibiliza em tempo real e com muito mais transparência as informações, os processos e os procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer n. 977, de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes atuais.

[4] O *Google* surgiu no ano de 1998 como uma empresa privada que tinha a missão de organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil.

Observando o resultado dessa busca no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, pude perceber que as publicações estão centralizadas no quadriênio 2009-2012, com maior concentração nos anos de 2009 e 2010, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos publicados por ano encontrados no Portal da CAPES



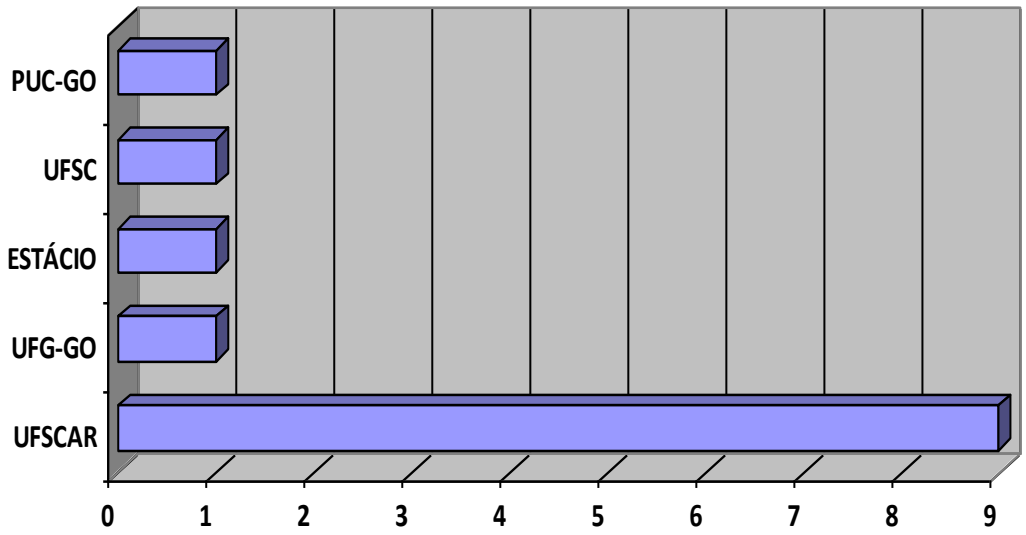
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fazendo uma leitura sobre a quantidade de trabalhos publicados por ano, percebi que em 2009 existiram cinco (05) publicações que circularam entre os temas Aprendizagem dialógica, Aquisição da Língua Materna, Economia Solidária e Avaliação no Ensino Superior, das quais quatro (04) eram dissertações e uma (01), tese. Já em 2010, ano que apresenta maior número de trabalhos, houve seis (06) publicações, sendo que todas eram dissertações com temas que variavam entre PROEJA[5], Avaliação Institucional, Diversidade Cultural e Comunidades de Aprendizagem (CA). Tanto em 2011 quanto em 2012, localizei apenas uma (01) publicação a respeito de Gestão Escolar Democrática e Racionalidade/Racionalização, respectivamente.

Outro aspecto que chamou a atenção foi que 69% (sessenta e nove por cento) das publicações encontradas nessa busca foram produzidas nos programas de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), conforme o Gráfico 2.

[5] Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos publicados por instituição encontrados no Portal da CAPES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa porcentagem significativamente considerável, os nove (09) trabalhos da UFSCAR estão distribuídos nos anos de 2009, 2010 e 2011, sendo oito (08) dissertações e uma (01) tese, com assuntos relacionados a aquisição da Língua Materna, Participação, Gestão Escolar Democrática e Comunidades de Aprendizagem (CA). Também observei que o tema Comunidades de Aprendizagem (CA) é bastante recorrente e que isso poderá servir para uma posterior categorização dessas publicações. *A priori*, pretendo apresentar os resultados das buscas e, *a posteriori*, elencarei algumas categorias para a triagem dos trabalhos encontrados.

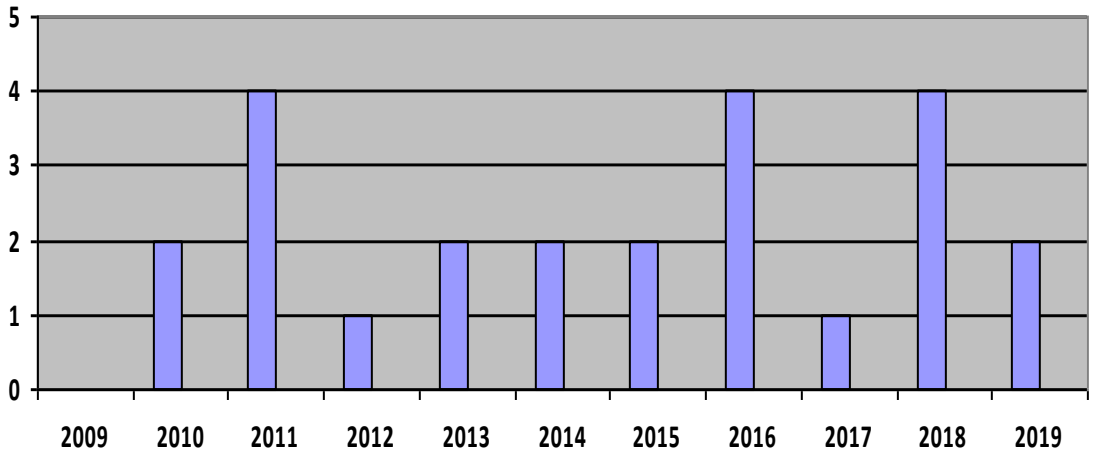
PRODUÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

O acesso à BDBT foi realizado no dia vinte e um de junho de 2019, utilizando-se, para tanto, dos descritores aplicados na busca inicial no *site* da CAPES, quais sejam: (“CONSENSO” OR “HABERMAS”) AND (“GESTÃO ESCOLAR” OR “GESTÃO DEMOCRÁTICA”). Sem filtros (em todos os campos), inicialmente, encontrei trinta e nove (39) produções, sendo vinte e quatro (24) dissertações e quinze (15) teses. Posteriormente,

delimitei as publicações feitas nos últimos dez anos (2009-2019), o que resultou em vinte e sete (27), das quais quinze (15) eram dissertações e doze (12) teses.

O que me chamou atenção nessa busca foram os filtros, que, de certa forma, eram bastante abrangentes e mesclavam desde filtragem de repositório por instituição específica até área de concentração e conhecimento. No entanto, se se optasse por busca pela "área de conhecimento" "Ciências Humanas: Educação", restariam apenas quatro (04) produções, o que restringiria cada vez mais a busca por estudos que enriquecessem a pesquisa. Então, decidi refinar por trabalhos escritos em português, o que resultou na quantidade de vinte e quatro (24) publicações, sendo dezesseis (16) dissertações e oito (08) teses. Procedendo da mesma maneira, organizei as informações encontradas na busca no Portal da CAPES e apresentei o resultado no Portal da BDTD de maneira quantitativa, fazendo, posteriormente, uma descrição mais minuciosa das obras encontradas. Dessa forma, os trabalhos foram elencados por ano de publicação, conforme o Gráfico 3:

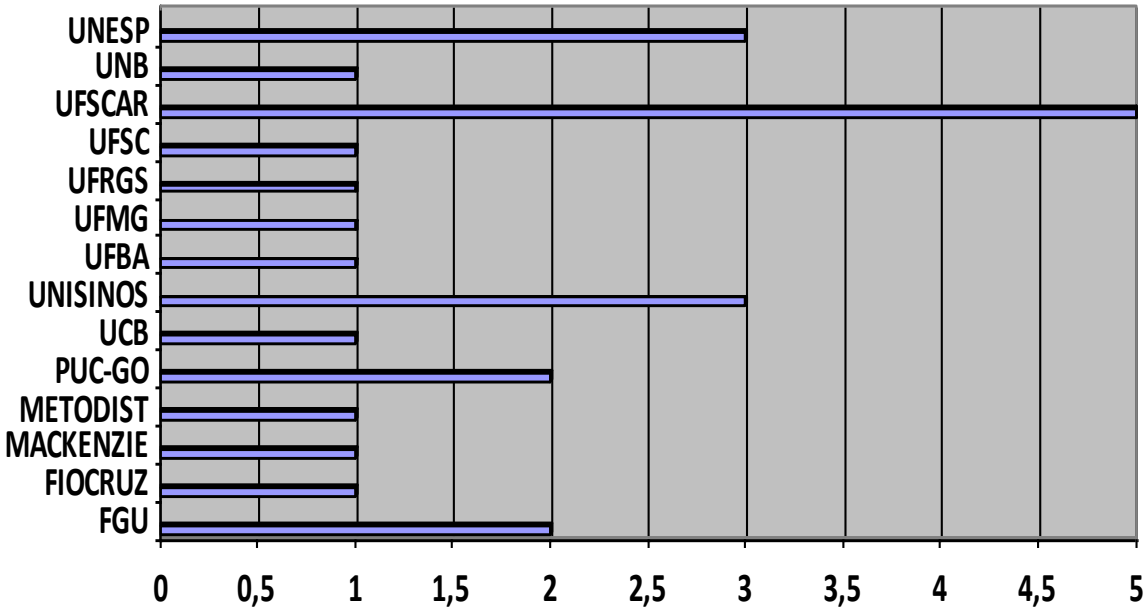
Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos publicados por ano encontrados na BDTD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os anos que apresentaram maior percentual de publicações foram 2011, 2016 e 2018, com quatro (04) publicações cada, as quais englobavam temas relacionados a área jurídica, políticas públicas na área social, militarização da Educação, Controle Social, Gestão democrática e Democracia dialógica. Ainda considerei conveniente organizar os trabalhos por instituição, visto que, novamente, a UFSCAR apresentou um número considerável de publicações, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Quantidade de trabalhos publicados por instituição encontrados no Portal da BDTD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse diagnóstico quantitativo, destaco que a UFSCAR ainda contempla o maior número de publicações, compreendendo cerca de 20% (vinte por cento) dos trabalhos filtrados no Portal da BDTD, com temas relacionados a Participação, Comunidades de Aprendizagem (CA), Gestão Escolar Democrática e Gestão Participativa.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: REFLEXÕES E ANÁLISES

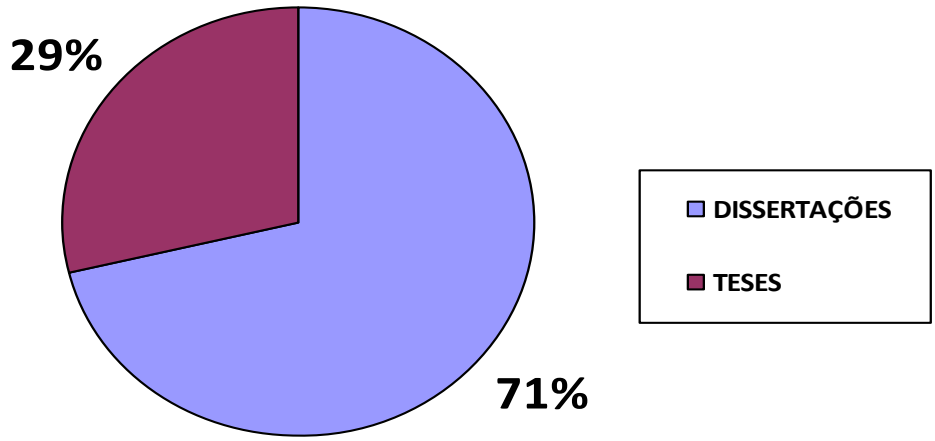
Analisando os trabalhos encontrados nas duas bases de dados, verifiquei que três (03) deles apareciam nas duas buscas: Bianchini (2011), com o tema gestão democrática e Aprendizagem Dialógica; Caires (2010), com a participação da comunidade escolar; e Pinheiro (2010), sobre caracterização e análise da participação e dos conflitos. Um ponto comum entre esses trabalhos é a abordagem das Comunidades de Aprendizagem.

A partir dessa inventariação das trinta e quatro (34) produções, sendo treze (13) na CAPES e vinte e uma (21)[6] na BDTD, observei que a maioria delas é formada por

[6] Foram encontrados vinte e quatro trabalhos, mas subtraímos o quantitativo de três que se repetiam nos dois portais.

dissertações, correspondendo a 71% (setenta e um por cento), e 29% (vinte e nove por cento) de teses, como organizado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentagem de teses e dissertações encontradas na CAPES e na BDTD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse grande número de dissertações produzidas pode ser justificado pela criação de novas vagas nos cursos existentes, bem como pela expansão de novos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais ocorrida nas últimas décadas.

Para fazer uma triagem dos trabalhos encontrados, inicialmente, fiz a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, a fim de identificar quantos e quais se encaixavam nos meus objetivos. No entanto, senti a necessidade de estabelecer critérios que facilitassem esse processo de escolha, na medida em que, para Bardin (2016, p. 118), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. Nesse caso, para facilitar essa seleção, construí duas categorias, “Consideráveis” e “Não consideráveis”, e alguns critérios que auxiliassem nessa filtragem, conforme apresentado mais detalhadamente no Quadro 2.

Quadro 2 – Níveis de relevância e características contempladas

NÍVEL DE RELEVÂNCIA	CARACTERÍSTICAS CONTEMPLADAS
CONSIDERÁVEIS	Trabalhos na área da Gestão Educacional que contemplem a Ação Comunicativa ou o consenso em Jürgen Habermas.
NÃO CONSIDERÁVEIS	Que não tenham temas relacionados à Gestão Educacional e/ou os conceitos habermasianos em destaque neste estudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mediante esses critérios, pude perceber que alguns trabalhos entram na categoria de "não consideráveis", posto que abordam temas da área jurídica, da assistência social e, ainda, da Ação Comunicativa de Habermas, mas não da área educacional. Dessa forma, das treze (13) pesquisas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, selecionei três (03) dissertações, classificando-as como "consideráveis", por se tratar de estudos na área educacional, com foco na Gestão Escolar e na Participação, e ainda por trazer em seu arcabouço teórico a Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. São eles: Bianchini (2011), Caires (2010) e Pinheiro (2010).

Ao analisar anteriormente os trabalhos da BDTD, verifiquei que havia repetição em três (03) publicações do banco de dados da CAPES: Bianchini (2011), Caires (2010) e Pinheiro (2010), as quais estão dentro dos meus critérios de relevância. Dessa forma, dos vinte e um (21) que ficaram, outros três (03) foram categorizados como "consideráveis", quais sejam: Pinheiro (2017), Gomes (2013) e Góes (2019), sendo uma (01) tese e duas (02) dissertações, respectivamente.

Ressalto que os trabalhos encontrados nos portais pesquisados caracterizaram-se como bases importantes para delinear o que se tem discutido sobre gestão democrática e Ação Comunicativa em Jürgen Habermas. Isso posto, organizei tais publicações com ano de publicação, título, autores, tipo e instituição no quadro abaixo:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados nos portais da CAPES e BDTD

Nº	TIPO	ANO	INST	TÍTULO	AUTORES	PORTAL
01	DIS	2011	UFSCAR	Gestão democrática da escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica.	Bianchini, Tatiane Cristina	CAPES
02	DIS	2010	UFSCAR	A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem.	Caires, Sueli de Fatima Barbosa	CAPES
03	DIS	2010	UFSCAR	Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem.	Pinheiro, Edneia Virginia	CAPES
04	TESE	2017	UFSCAR	Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação.	Pinheiro, Edneia Virginia	BDTD
05	DIS	2013	UFSCAR	Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar.	Gomes, Ronaldo Martins	BDTD
06	DIS	2019	UNESP	Projeto comunidades de aprendizagem: a experiência sobre o modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais de São João do Rio Preto/SP.	Góes, Elza de Araújo	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Bianchini (2011), em sua dissertação intitulada “Gestão democrática da escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica”, faz um levantamento de textos publicados em periódicos (Qualis A1, A2, B1 e B2), identificando o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola que estão presentes na produção bibliográfica atual. Apresenta, como base teórica, Ramón Flecha, com o conceito de Aprendizagem Dialógica; Jürgen Habermas, com a Teoria da Ação Comunicativa (TAC); e Paulo Freire, com a Dialogicidade.

Caires (2010) realiza um estudo empírico, em nível de mestrado, em uma escola da periferia urbana da cidade de São Carlos-SP, com o título “A participação da comunidade

escolar em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem". Seu intuito é caracterizar e analisar o consenso no processo de tomada de decisão e as formas de participação da comunidade escolar no cotidiano dessa unidade de ensino, transformada em Comunidades de Aprendizagem (CA). Trata-se de uma investigação quanti-qualitativa, utilizando-se de dados quantitativos – um questionário aplicado por pesquisadores inseridos nas investigações sobre Comunidades de Aprendizagem (CA) – e qualitativos – entrevistas em profundidade com as gestoras da escola. A apreciação dos dados seguiu os princípios da metodologia comunicativa crítica, na medida em que foram desenvolvidos conjuntamente entre os participantes e a pesquisadora, no diálogo sobre os conteúdos destacados, as categorias encontradas e os entendimentos efetuados. O referencial teórico do estudo levou em consideração o conceito de dialogicidade, de Paulo Freire, e o de Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Jürgen Habermas.

Pinheiro (2010), em seu trabalho de dissertação denominado "Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem", tenta compreender o impacto das Comunidades de Aprendizagem (CA) em uma unidade escolar no que se refere à participação e aos conflitos lá existentes, destacando em especial os aspectos que facilitam ou dificultam a manifestação e a resolução dos conflitos. Possui como referência a metodologia comunicativa crítica, baseada nos conceitos de ação comunicativa, de Habermas, e de dialogicidade, de Freire. Utiliza como metodologia entrevistas com quatro sujeitos: a gestora, a assistente de gestão, a coordenadora pedagógica e um familiar, a fim de compreender como acontece o processo decisório naquela instituição. A apreciação das informações encontradas também aconteceu na perspectiva da metodologia comunicativa crítica, tendo em vista que, de maneira conjunta, todos os sujeitos juntamente com a pesquisadora discutiram os dados encontrados.

Pinheiro (2017) apresenta em sua tese doutoral, intitulada "Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação", uma pesquisa bibliográfica realizada no portal de periódicos da CAPES e na base de dados SciELO[7] sobre quais estudos desenvolvidos no Brasil tratam da proposição habermasiana e quais as contribuições dessa teoria para a área educacional, sobretudo, para a gestão escolar democrática. A partir do estudo de artigos oriundos de nove diferentes áreas de conhecimento,

[7] A SciELO – Scientific Electronic Library Online – é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Biblioteca Virtual.

aponta os principais aspectos presentes nos textos, os temas tratados com maior frequência e aqueles que se encontram em aparente emergência. A autora identifica as discussões em andamento nas demais áreas do conhecimento que podem contribuir ou colaborar com os debates da área da educação. Além disso, dialoga sobre o sistema e o mundo da vida, o que nos oferece importante suporte para o diagnóstico dos problemas enfrentados pela educação e para a compreensão da relevância do estabelecimento de processos discursivos na escola, visando à implementação da democracia em seus espaços, à reversão do processo de colonização do mundo da vida e à formação cidadã.

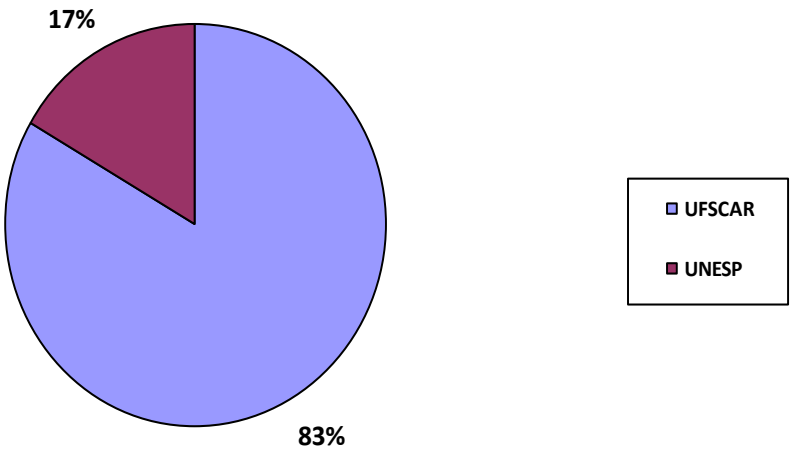
Gomes (2013) efetiva sua investigação nomeada "Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar" na cidade de Rio Claro, interior do São Paulo, realizando entrevistas semiestruturadas com dez gestores. Analisa a relação entre escola pública e democracia, mediada pela gestão democrática, na perspectiva de gestores escolares, com foco nos seguintes questionamentos: em que medida os(as) gestores(as) entrevistados(as) criaram práticas democráticas na gestão escolar? Em quais espaços? De que forma essas práticas eram consideradas democráticas e como elas se fortaleciam? Acredita que o desenvolvimento democrático ocorre em uma sociedade permeada por espaços de participação, com decisões. Em seu referencial teórico, traz um panorama das relações que caracterizam a formação do Estado e da política brasileira, considerando a Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

Góes (2019), em sua dissertação intitulada "Projeto comunidades de aprendizagem: a experiência sobre o modelo de gestão participativa em quatro escolas municipais de São João do Rio Preto/SP", analisa o papel da gestão escolar em quatro escolas públicas do município de São João do Rio Preto, as quais aderiram ao projeto Comunidades de Aprendizagem (CA). O objetivo é discutir em que medida as propostas apresentadas por esse projeto poderão contribuir com o processo de gestão democrática nessas escolas. O projeto Comunidades de Aprendizagem (CA) tem como base a Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire, além de outros autores das áreas de psicologia, sociologia e pedagogia, tendo como princípio a participação da comunidade escolar. Inicialmente, o estudo realiza um levantamento bibliográfico sobre a temática da gestão democrática e, posteriormente, um exame de documentos oficiais que normatizam a gestão democrática no sistema de ensino das escolas públicas, bem como de registros sobre a experiência vivenciada no acompanhamento da implantação do projeto Comunidades de Aprendizagem (CA) nas quatro instituições de ensino que aceitaram desenvolver a proposta. Por fim, verifica que a maior barreira para o desenvolvimento das atividades do projeto é a falta de envolvimento e

comprometimento nas ações planejadas, influenciada pela subjetividade dos sujeitos que estão na liderança da gestão escolar.

Após a triagem dos textos de acordo com as categorias de relevância estabelecidas, constatei um alto índice de trabalhos produzidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCAR), equivalente a 84%, em contraponto a apenas 17% produzidos na Universidade Estadual Paulista (UNESP), conforme apresento no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Percentagem de trabalhos selecionados por instituição



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Acredito que esse maior número de produções se justifica pelo fato de o PPGE-UFSCAR ser um dos programas de pós-graduação mais antigos do país, referência nacional desde 1976. Outro ponto comum em quase todos os trabalhos refere-se ao fato de abordarem assuntos relacionados a Comunidades de Aprendizagem (CA), um projeto baseado em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa.

Essa proposta educativa está em consonância com o debate acadêmico que apontam dois fatores para a aprendizagem no contexto atual de sociedade: as relações e a participação da comunidade. Nessa proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA), todas as pessoas influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das/dos estudantes de forma direta ou indireta. O projeto Comunidades de Aprendizagem (CA) se iniciou na Espanha em 1995 e, por ter sido considerado uma experiência exitosa, foi implementado em nível internacional. No Brasil, foi implantado em centros educativos e estudado no projeto INCLUD-ED

(Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe), desenvolvido dentro do Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como proposta exitosa.

Esse modelo educativo está presente nos trabalhos de Caires (2010), Bianchini (2011), Pinheiro (2010), Pinheiro (2017) e Góes (2019), os quais elencam os aspectos positivos da sua implantação nas escolas lócus das investigações. Uma das principais categorias de transformação dessas instituições corresponde à abertura para a participação nos processos decisórios tanto no âmbito administrativo como no pedagógico, considerando que tais escolas foram transformadas em espaços mais democráticos. Esses estudos enfatizam que o modelo de CA está pautado na Aprendizagem Dialógica e na Ação Comunicativa.

Para Pinheiro (2010), a Aprendizagem Dialógica apresenta sete princípios, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Nesse contexto, quando a comunicação e a participação estão em movimento, o ambiente se torna propício ao exercício da democracia, tendo o diálogo como caminho para a superação dos entraves cotidianos, o que valida a perspectiva de consenso habermasiana que pretendo estudar.

Considerando todos os trabalhos selecionados, percebi que tais produções serviriam como referências para compreender um pouco sobre os aspectos que fundam a gestão escolar democrática. Além disso, apresentam uma relação com este estudo, na medida em que trazem discussões relacionadas aos pressupostos habermasianos, embora cada pesquisa tenha um objeto específico que marca a trajetória da particularidade apresentada em cada estudo.

Desse modo, esses estudos poderão contribuir para a pesquisa que me proponho a realizar, proporcionando não apenas um enriquecimento sobre as contribuições habermasianas, mas também uma base de reflexão acerca dessa teoria no âmbito da gestão democrática educacional, ao perceberem a interferência de interesses estratégicos dos envolvidos no processo educativo, visto que apresentam conceitos sobre intersubjetividade, agir estratégico, debate e consenso, mantendo um enfoque sobre a importância do agir comunicativo na educação. A leitura dos resultados desses estudos me ajudará a pensar sobre a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), em especial, acerca da proposição de consenso de Jürgen Habermas, numa perspectiva crítico-emancipatória de uma gestão escolar tida como democrática.

APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Dando continuidade aos recursos metodológicos utilizados, outra estratégia de construção dos dados foi a aplicação de um questionário através do *Google Forms*. Essa estratégia é definida por Gil (2002) como a técnica de investigação composta por questões, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Em face do contexto das escolas fechadas, reorganizei também esse subsídio, acrescentando outras questões pontuais sobre formação, ingresso na função e processo de tomada de decisão pela gestão escolar, a fim de investigar o papel da equipe gestora no contexto de uma gestão em democratização. A escolha do questionário se justifica por oportunizar ao colaborador expor suas opiniões sem interferência e pela praticidade em respondê-lo.

O roteiro desse subsídio foi elaborado considerando nossos objetivos a partir de perguntas fechadas e abertas, dividindo-se em três temas geradores: a) Caracterização dos colaboradores; b) Aspectos da função; e c) A gestão escolar e o processo de tomada de decisão. O questionário está disponível na íntegra no Apêndice B e o detalhamento da interpretação das respostas encontra-se no capítulo IV.

Antes de disponibilizar o questionário aos colaboradores, submeti esse instrumento a um pré-teste para a validação de suas perguntas no tocante a clareza, concisão e pertinência. Esse momento se fez necessário para que a utilização dessa estratégia viesse a colaborar com esta investigação. A respeito da realização do pré-teste, Gil (2002) comenta que muitos pesquisadores descuidam da pertinência dessa tarefa, mas um instrumento somente se caracteriza como eficaz se trouxer o resultado desejado.

Nessa perspectiva, para verificar se esse subsídio atendia aos meus objetivos, realizei um pré-teste do questionário em uma versão preliminar com 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. Esse processo é importante para que uma pesquisa seja realizada sem grandes dificuldades pelos aplicadores e compreendida pelos colaboradores, aumentando a eficiência e a eficácia do estudo, evitando também a implementação de um instrumento que não corresponderia ao que se deseja.

Houve um esclarecimento prévio sobre os objetivos da pesquisa, explicitando que a participação desses sujeitos era apenas para avaliar o questionário. Foi enviado um *link* via

WhatsApp para terem acesso ao questionário no dia seis de maio, cujo *feedback* aconteceu no mesmo dia. Desse modo, na exposição dos comentários dos colaboradores nesse pré-teste, utilizei siglas para identificar as respostas obtidas, sendo T1 para o gestor, T2 para o vice-gestor e T3 para o coordenador pedagógico. Em conversa posterior à participação desses colaboradores, perguntei se as perguntas estavam claras e se houve alguma dúvida ao responder, obtendo as seguintes respostas:

Quadro 4 – Avaliação do pré-teste do questionário

Sigla	**Avaliação do questionário (pré-teste)**
T1	Perguntas claras e que estão dentro da vivência na gestão escolar, tão cheia de dificuldades e de decisões muitas vezes imediatas.
T2	Bem bacana, não tive dificuldades em responder, pelo contrário, as perguntas estão bem esclarecidas. Achei bem claro.
T3	Gostei das questões, foi um questionário de tamanho mediano, nada enfadonho e nem repetitivo. As questões foram bem elaboradas, ficou bem dividido, tratando um pouquinho da prática, um pouquinho das dificuldades e da valorização profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O pré-teste demonstrou alguns aspectos significativos, como os critérios de clareza e a pertinência relatados na fala dos colaboradores, evidenciando a precisão das perguntas e, ainda, conferindo qualidade ao que se pretende alcançar.

Depois de organizado o questionário, contatei os colaboradores convidados para participar deste estudo, 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*. É preciso lembrar que em todas as fases de uma pesquisa qualitativa – no planejamento, na organização dos subsídios metodológicos, na efetivação desses instrumentos ou na apreciação dos dados – os aspectos éticos devem ficar evidentes.

Dentro dos pressupostos de Guerriero, Shmidt e Zicker (2008, p. 47) sobre a ética na pesquisa qualitativa, existe um "caráter intrínseco e constitutivo da ética na metodologia qualitativa quando praticadas a partir de relações de colaboração e interlocução entre pesquisadores e pesquisados sobre a ética na pesquisa qualitativa".

Para Fabri (2003), os critérios de privacidade e os de confidencialidade das informações são dois aspectos distintos, uma vez que privacidade corresponde ao conjunto de informações pessoais que podem ser publicitadas ou não (dependendo de autorização prévia),

enquanto confidencialidade está ligada à garantia (no sentido de confiança) de que as informações dadas não sejam reveladas sem autorização prévia da pessoa. Buscando assegurar o anonimato dos participantes, neste estudo, utilizo siglas próprias criadas para identificar a função de cada colaborador, conforme apresento no Quadro 5.

Quadro 5 – Siglas utilizadas para identificar os colaboradores da pesquisa

FUNÇÃO NA ESCOLA	SIGLA UTILIZADA
DIRETOR	DIR
VICE-DIRETOR	V-DIR
COORDENADOR PEDAGÓGICO	CPED
COORDENADOR FINANCEIRO	CFIN

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em virtude do isolamento social e das medidas de prevenção contra a COVID-19, o convite para ser colaborador deste estudo aconteceu por telefone. 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. Aos que concordaram, foi enviado por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, bem como o *link* com o questionário *on-line*.

GRUPO REFLEXIVO REMOTO

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. Esse recurso metodológico propõe aos colaboradores uma experiência prazerosa 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. Por essa razão, altero a sua nomenclatura inicial, denominando de Grupo Reflexivo Remoto.

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 ali (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.

A semelhança dessa estratégia metodológica (Grupo Reflexivo) com a entrevista é apenas que ambas as táticas podem ser empregadas quando se deseja obter um direcionamento maior do tema, em que o pesquisador intervém quando necessário, a fim de que os objetivos sejam alcançados. 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.

Para Bauer e Gaskell (2010, p. 65),

> O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação.

A respeito da entrevista qualitativa, Bauer e Gaskell (2010) sugerem que primeiramente seja elaborado um "tópico-guia", o qual exige do pesquisador atenção detalhada para não levantar questionamentos inadequados e servirá de roteiro sequencial da entrevista, para não correr o risco de fugir do foco da discussão em questão. Já no Grupo Reflexivo, existe um roteiro previsto com antecedência, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, mas que pode ou não ser seguido, dependendo das necessidades que possam surgir durante a sua realização.

A estratégia do Grupo Reflexivo se assemelha ao grupo focal, porém, este último tem como objetivo coletar informações sobre um tema específico por meio da discussão participativa entre os colaboradores, reunidos em um mesmo local durante certo período de tempo, sendo utilizado como ferramenta para a pesquisa qualitativa. Em outras palavras, o grupo focal pode ser entendido como uma entrevista coletiva, na qual a pergunta é feita para os participantes e estes expõem suas considerações.

No entanto, 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.

Inicialmente, os colaboradores foram contatados por telefone. Em seguida, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) via *e-mail*, disponível no Apêndice C, e agendado previamente um encontro não presencial, denominado Grupo Reflexivo Remoto, para o dia seis de agosto de 2020, às 15h30min. Nessa ocasião, participaram dois colaboradores: o diretor (DIR) e o vice-diretor (V-DIR), bem como o orientador deste estudo. Justifico aqui a ausência do C-FIN nesse momento, por estar impossibilitado de acessar a internet no horário e data marcados, em virtude de problemas pessoais. Esse encontro objetivou 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.

Devido ao contexto de isolamento social, utilizei o recurso da videoconferência por meio do *Google Meet* e, com o consentimento dos participantes, realizei a gravação desse momento de debate. As questões utilizadas norteadoras desse momento estão descritas no Apêndice D, assim como as falas dos colaboradores na íntegra estão dispostas no Apêndice E.

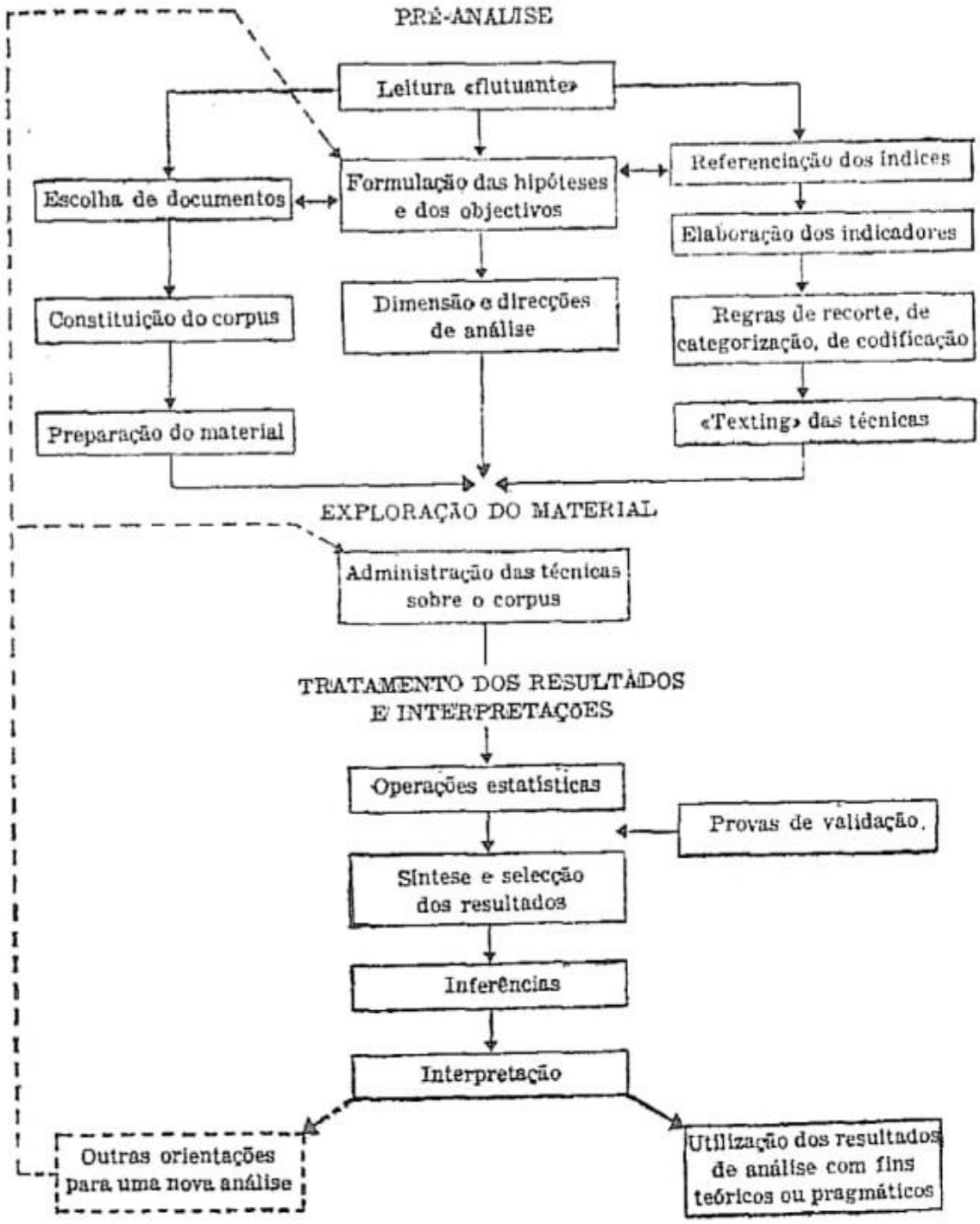
Assim que o encontro foi finalizado, com duração de 2h30min, iniciei a transcrição das falas, de maneira manual, apenas ouvindo e digitando o que foi dito, sem a utilização de programas ou ferramentas de transcrição automática. Em seguida, enviei as falas transcritas por *e-mail* aos colaboradores, para que autorizassem o seu uso neste estudo. Esse espaço de interlocuções e reflexibilidade 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.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

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 estratégia 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). A referida autora organizou em forma de mapa conceitual os procedimentos para a realização desse tipo de análise.

Figura 2 – Desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo



Fonte: BARDIN (2016, p. 102).

Na primeira fase, denominada de pré-análise, a autora recomenda quatro estratégias para sistematizar as ideias preliminares: a) Leitura flutuante; b) Escolha dos documentos; c) Formulação das hipóteses e objetivos; e d) Elaboração de indicadores. Sendo assim, organizei o material pertinente a este estudo e criei critérios de relevância (Quadro 2)[8] na escolha dos trabalhos publicados nos portais da CAPES e BDTD. 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, consequentemente, 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). Trago como hipótese inicial o entendimento de que a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Jürgen Habermas, em especial o consenso, contribui para o processo de democratização da gestão escolar, de modo que os gestores têm papel fundamental nessa sistematização de consensos, abrindo oportunidades de debates no processo de tomada de decisão. Elegi como eixos orientadores questões sobre formação, ingresso na função e processo de tomada de decisão. Para realizar a análise das falas dos colaboradores nas estratégias adotadas (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), o que permite agrupar as variáveis em categorias iniciais, em face da frequência com que elas aparecem nas falas.

[8] O Quadro 2 refere-se aos "Níveis de relevância e características contempladas" como critério de escolha dos trabalhos encontrados nos portais da CAPES e BDTD e encontra-se no capítulo II, p. 33.

> A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o «tema», por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como, por exemplo, a «palavra» ou a «frase» (BARDIN, 2016, p. 104).

Não se trata necessariamente da contagem de palavras, mas de uma estratégia de destacar aspectos relevantes que vão ao encontro dos objetivos iniciais da pesquisa. "A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas" (FRANCO, 2008, p. 41). Conforme essa autora, os registros podem ou não ter relação entre si. 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).

Já as Unidades de Contexto (UC) identificam 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 óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro". Nesse sentido, elegi como Unidade de Contexto (UC) 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 algumas estratégias 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 *a priori*, a partir da seleção dos temas recorrentes que se relacionavam com os objetivos do estudo, da identificação dos assuntos com maior frequência na fala dos colaboradores e, ainda, 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:

Quadro 6 – Categorias de análise

01	GESTÃO DEMOCRÁTICA
02	TOMADA DE DECISÃO
02	CONSENSO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A esse respeito, Bardin (2016 p. 117) afirma que "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". Não restam dúvidas de que o percurso investigativo da análise de conteúdo é bastante denso e cheio de nuances, o que requer um rigor por parte do pesquisador em todo o processo da investigação, para haver uma legitimação de sua contribuição.

Após a construção das categorias, a análise de conteúdo de Bardin (2016) orienta que o pesquisador realize as inferências, conforme mostra a Figura 2. Essa fase corresponde à "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (BARDIN, 2016, p. 41). A inferência é um dos passos cruciais na análise de conteúdo, visto que é a partir dela que se estabelecem as relações entre os pressupostos teóricos e os achados empíricos para atingir os objetivos da pesquisa. Para a autora, "o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (BARDIN, 2016, p. 101).

Desse modo, as inferências e as interpretações a partir das falas dos colaboradores, tanto no questionário como no Grupo Reflexivo Remoto, serão apresentadas no capítulo IV

desta dissertação, organizadas com base nos eixos orientadores 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão* e nas categorias de análise expostas no quadro acima, a saber: Gestão democrática, Tomada de decisão e Consenso.

III CAPITULO - GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS E RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Neste capítulo, pretendo tecer algumas discussões a respeito dos dispositivos legais que orientam a gestão escolar democrática nas esferas Federal e Estadual, bem como o processo de democratização da escola. Além disso, apontarei os conceitos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas, em especial, o conceito de consenso.

É sabido que a gestão escolar tem como objetivo oferecer ensino de qualidade aos seus alunos, sendo necessário, para tanto, que haja empenho tanto no âmbito pedagógico como no administrativo. Não se pode negar o avanço em busca de dispositivos legais que deem suporte à gestão escolar, considerando a autonomia e a participação. Como exemplo, cito a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual garante o acesso à educação e delimita, no Artigo 206:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais do ensino, garantida, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

O referido artigo preconiza os princípios para o ensino, garantindo, entre eles, em seu inciso VI, a gestão democrática do ensino público. Porém, de nada adianta a garantia legal desse princípio se na prática não se propõem condições para que se efetive, tendo em vista que não é de interesse do Estado uma sociedade organizada e consciente de seus direitos constitucionalmente garantidos. É importante que aconteça uma redemocratização da dimensão micro para, somente assim, haver mudanças significativas no âmbito macro.

O processo de redemocratização e reordenação política ocorrido nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, principalmente após a CF/88, favoreceu a elaboração de outros marcos legais que tratam de assuntos que se referem à responsabilização no atendimento das demandas do ensino público, sistematizando os deveres dos entes federados

(CAIRES, 2010). É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que propõe algumas alterações regulamentares que emergiram como necessárias para a efetivação da democracia na escola. Em seu Artigo 12, esse dispositivo, que estabelece as diretrizes e bases da educação, aponta para a gestão democrática em vários de seus incisos, fortalecendo a autonomia das escolas e permitindo que elas elaborem e executem suas propostas pedagógicas, administrem seus recursos humanos, financeiros e materiais e, ainda, promovam articulação com a comunidade, de forma a criar mecanismos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Ainda com base na LDB n. 9.394/96, destaco o Artigo 14, que trata das normas de gestão democrática nos sistemas de ensino:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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 pedagógico da escola;
> II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Desse modo, através desses dispositivos legais, a gestão democrática escolar tem como princípio a participação tanto dos que convivem cotidianamente no interior da escola quanto da comunidade em geral, dando abertura para espaços coletivamente consultivos e deliberativos. Porém, existe uma distância considerável entre o que a legislação contempla e o que de fato acontece no contexto institucional. Medeiros (2007) complementa a respeito da LDB, afirmando que esse dispositivo pode ser entendido como conquista política fundamental, principalmente para os gestores escolares, visto que auxilia a criação de estratégias autônomas nos âmbitos administrativo e pedagógico.

No tocante a esses mecanismos de participação, um dos mais indispensáveis para a efetivação de uma gestão democrática é o Conselho Escolar (CE), por se configurar em um órgão colegiado responsável por expressar os anseios da comunidade escolar, representando-a por meio dos segmentos de professores, funcionários, alunos, comunidade local, familiares ou responsáveis pelos alunos. Entretanto, somente o conselho não garante a democratização no processo de tomada de decisão, sendo imprescindível o fortalecimento de outros entes colegiados, bem como a formação de quem dele deseja participar e a abertura de espaços para participação (GÓES, 2019).

Há ainda outro marco normativo que estrutura a gestão escolar democrática, que é o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 –, com vigência de dez anos (2014-2024). O PNE estabelece metas e estratégias para serem concretizadas no campo da educação nacional. No Art. 9º, recomenda aos estados e municípios que elaborem e viabilizem instrumentos normativos que orientem e garantam a gestão democrática, no prazo de dois anos.

> Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014, p. 2).

Nessa perspectiva, o PNE também contempla a gestão democrática da escola com o objetivo de efetivar a participação dos vários segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) nos processos decisórios da escola, sendo a participação de todos os envolvidos imprescindível para a construção da gestão democrática. Nesse sentido, é importante empreender estratégias para tornar essa participação significativa e contínua, pois "não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação" (PARO, 2016, p. 18).

É inegável o avanço normativo que preconiza a gestão escolar democrática, no entanto, dentre as observações encontradas no PNE 2014-2024, há uma que permite que sejam utilizados recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para a realização de parcerias com o setor privado. Percebe-se, desse modo, que essa estratégia está alinhada à lógica mercadológica neoliberal, destinando recursos públicos às instituições privadas e/ou gerando incentivos fiscais que favorecem as parcerias público-privado. Esse fato expressa continuidade no processo de reforma da educação, visto que incentiva e oportuniza uma via de atuação do terceiro setor, com o intuito de privatizar as escolas públicas, atrelando-se, assim, à lógica mercadológica de metas e resultados.

Existe também, em nível estadual, a Lei n. 585, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, dispositivo de grande importância para a regulação da gestão democrática no RN. Para Souza e Pires (2018), essa Lei traz dois pontos relevantes em sua elaboração em relação aos demais estados: o primeiro refere-se à participação da Comissão Estadual Central

da Gestão Democrática (CECGD), grupo formado por diferentes representações de diversos setores da educação estadual, com o objetivo acompanhar a implantação e a efetivação da gestão democrática nas escolas estaduais; o segundo diferencial é a Assembleia Escolar (AE), como uma instância deliberativa no âmbito escolar.

O Artigo 2º, da Lei n. 585, conceitua o que esse documento entende por gestão democrática:

> Art. 2º Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingirem os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa os seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Esse entendimento vai ao encontro da Democracia Deliberativa habermasiana, que parte de um ideal de ampla participação nos processos de tomada de decisão coletiva, atrelado ao conceito de cidadania e soberania popular, a fim de que existam espaços para que todos, de maneira dialógica, exponham suas opiniões e debatam sobre o assunto em pauta (BIACHINI, 2011).

Dentre outros aspectos relevantes da referida Lei Estadual, o Artigo 9º elenca alguns mecanismos de participação, que fortalecem a gestão democrática.

> Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a serem regulamentados pelo Poder Executivo:
>
> I – Comissão Estadual Central de Gestão Democrática;
> II – Assembleia Geral Escolar;
> III – Conselho Escolar;
> IV – Conselho de Classe;
> V – Grêmio Estudantil (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Nesses moldes, essa Lei garante como mecanismos de participação uma Comissão Estadual Central da Gestão Democrática, composta por pessoas de diferentes segmentos e setores da educação pública do estado, com vistas a verificar e a fiscalizar a efetivação da gestão democrática nas escolas estaduais; a Assembleia Geral Escolar, como importante espaço deliberativo no âmbito escolar; a participação do Conselho Escolar (CE) e do Conselho de Classe (CC); e a efetivação do Grêmio Estudantil (GE). Destacamos a ênfase na transparência da gestão e na maior fiscalização pelos órgãos de controle ligados à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), possibilitando o

exercício da gestão democrática, mas com a presença constante de fiscalização e responsabilização.

O processo de tomada de decisão na gestão escolar é sempre desafiador, já que, nesse momento, o gestor encontra-se submerso em condicionantes racionais burocráticos impostos pelos órgãos de controle e, ainda, precisa ter consciência de consultar seus pares para, juntos, buscarem uma solução para as situações diárias. Vale salientar que as instituições de ensino ainda estão vivendo um processo democratizante no tocante à efetivação de uma gestão tida como democrática, visto que são inúmeros os fatores internos e externos que limitam a concretude dos dispositivos normativos, como a baixa participação da comunidade ou a falta de autonomia das escolas. Para Góes (2019), embora haja mecanismos que garantam a participação popular na gestão, as decisões continuam sendo centradas nos governos e órgãos de controle, como as secretarias de educação.

Consideramos que para a construção de uma gestão participativa é necessário muito mais do que dispositivos normativos que as garantam. É importante criar um espírito de grupo colaborativo para que haja participação de um maior número de pessoas e, consequentemente, a descentralização na gestão. Diante disso, o papel da equipe gestora é muito importante, desenvolvendo um trabalho com transparência e motivando a organização de momentos coletivos de discussão, como reuniões com os conselhos e grupos colegiados, assembleias e fóruns de discussão, nos quais todos possam expor ideias diferentes e/ou contraditórias.

A eleição da equipe gestora, através do voto, e a escolha de conselheiros e representantes colegiados são espaços para o exercício da participação política, nos quais se decide, cobra-se, questiona-se, negocia-se e reivindica-se o compromisso coletivo. Sob esse prisma, o/a diretor/a passa a dividir o poder com as demais instâncias colegiadas e também com os segmentos escolares. No entanto, como mostra Pinheiro (2010), o que muitas vezes acontece na prática é que esses conselhos cumprem meramente uma existência formal, sendo registradas inúmeras dificuldades para que a comunidade participe dos processos decisórios, além da ausência de políticas que estimulem essa participação e esclareçam a relevância do conselho no cotidiano escolar.

Vale ainda salientar que a participação não é o resultado de processos automáticos e espontâneos, mas, sim, de uma conquista diária e consequência do fortalecimento do sentido de responsabilidade dos indivíduos instigados pelos seus líderes. A liderança de uma escola tem papel fundamental nessa construção, ao estimular e orientar as discussões, exercendo, assim, uma postura de líder democrático e dando oportunidades iguais a todos os participantes da comunidade, não para impor suas ideias, mas para permitir que os demais sugiram

alternativas para uma determinada situação e tenham espaço para atuar de maneira corresponsável. A liderança, em seu sentido democrático, deve ser um elo que faz com que um grupo de trabalho não seja apenas uma coleção de indivíduos, visto que para exercer uma liderança é importante muito mais do que planejar, orientar e coordenar as relações interpessoais, sendo fundamental estimular a participação e o diálogo no processo de tomada de decisão. Caso contrário, a ação do líder se configurará em uma ação estratégica e, consequentemente, essa democracia não estará acontecendo de fato.

A gestão escolar democrática não acontece de uma hora para outra dentro da escola, mas em um processo democratizante de ressignificação em um espaço plural de partilha de poderes e de acordos dialogicamente negociados de planejamento, execução e avaliação nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para Habermas (1997 p. 158), o princípio da democracia está intrinsecamente ligado à legitimidade de direitos que garantam a participação cidadã, resultando na "interligação entre o discurso e a forma jurídica". Nesse sentido, o direito está a serviço do capital e atua em prol da dominação das ações sociais.

Para o autor, a participação democrática permite uma resolução consensual dos conflitos, então, concluo que, considerando a gestão escolar, as relações interpessoais ancoradas na perspectiva do consenso resultam em decisões alicerçadas nos princípios democráticos de autonomia e de participação. A discussão sobre a autonomia e a participação no âmbito educacional é importante para compreender aspectos inerentes ao processo de construção da democratização na gestão escolar, visto que favorecem a presença da comunidade e a mudança de postura, com vistas a um movimento democrático.

Nesse processo democratizante, a gestão escolar não atua na perspectiva de verticalização, mas na da qualidade, que visa o fortalecimento da construção de um cidadão coletivo, capaz de participar de todas as esferas da vida social através do diálogo, no qual suas opiniões são consideradas visando um entendimento recíproco. Buscando refletir sobre esses dissensos e consensos que acontecem no interior da gestão democrática, pretendo organizar a linha de investigação, tendo como suporte a proposição a Racionalidade Comunicativa, em especial o conceito de consenso em Jürgen Habermas. A seguir, exponho uma contextualização, apresentando esse autor e o que ele considera como consenso racionalmente motivado.

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA NA GESTÃO ESCOLAR: RACIONALIDADE INSTRUMENTAL X RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Com a ascensão da globalização, 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. Percebendo esse novo contexto, o renomado filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929, ainda contemporâneo, membro da segunda geração da Escola de Frankfurt, trouxe grande contribuição para a teoria crítica, questionando criticando a estruturação dessas relações e contribuindo para uma nova concepção de racionalidade. Apesar de ter trabalhado junto com Theodor Adorno e Horkheimer, filósofos e sociólogos nascidos na Alemanha, importantes membros da Escola de Frankfurt e autores da denominada Teoria Crítica, 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.

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de autoria dele, propõe que a razão não pode ser reduzida exclusivamente às atividades práticas, já que ela traz consigo uma função comunicativa, sendo a linguagem o princípio básico da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), por meio do qual as relações sociais se estabelecem. 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.

> Llamo acción comunicativa a aquella forma de interacción social, em que los planes de acción de los diversos ectores quedan coordenados 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 accion y com ello hacer posible la accion comunicativa (HABERMAS, 1997a, p. 418).

Nessa perspectiva, a ação comunicativa é a relação social através da linguagem de diversos atores carregados de suas identidades culturais, servindo de subsídio para o

entendimento. 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 Teoria da Ação Comunicativa (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). Desse modo, essa estrutura controlada pelo Estado e pelo mercado tenta persuadir a dimensão pessoal e afetiva das relações sociais, buscando se sobrepor a um pensamento instrumental de eficiência e eficácia. Dentro das 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 poveen 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 sujeito 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, 1997a, 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 pertinente compreender o conceito de crise para Habermas, em virtude das inúmeras formas com que se manifesta. Para tanto, utilizo as palavras de Medeiros (2007, p. 97), refletindo sobre esse conceito no contexto da Administração Escolar, quando afirma: "esta crise está ligada ao mundo sistêmico, uma vez que a escola é uma organização que não existe fora das relações com o Estado e o mercado". A autora ainda destaca que essa crise detém vários significados, como os de "racionalidade, de legitimação e de motivação, porque seus sintomas podem ser sentidos em diferentes dimensões" (MEDEIROS, 2007, p. 97).

Nesse contexto de crise na Administração Escolar, a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) está estreitamente ligada às relações intersubjetivas promovidas através do diálogo, buscando superar essas crises e chegar a um entendimento mútuo, que se torna possível quando o ouvinte compreende a mensagem do emissor, envolvendo, além dos componentes linguísticos, os sentidos e as intencionalidades envolvidos na ação comunicativa. 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.

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).

É preciso ressaltar que a Teoria da Ação Comunicativa (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 Teoria da Ação Comunicativa (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 (1996), 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.

Obviamente, a comunicação através da linguagem é imprescindível para a construção de uma consciência emancipatória, mesmo que nesse diálogo aconteça o consenso ou não. Habermas (1999) propõe a existência de três tipos de discurso: o teórico, o prático e o explicativo. Em relação ao discurso teórico, nele, estão presentes as pretensões de validade referentes à verdade, ou seja, a eficácia dos fatos. Quanto ao discurso prático, traz as pretensões de validade acerca da correção de normas éticas. Já o discurso explicativo contempla as pretensões de inteligibilidade dos atos de fala. Desse modo, nenhum dos envolvidos pode definir sozinho questões morais e éticas.

Essa perspectiva habermasiana trouxe relevantes contribuições para a sociedade, considerando todos os sujeitos capazes de pensar, falar e agir, como também para a intersubjetividade entre os sujeitos. Nessa ótica, a Ação Comunicativa se dá como representação das estruturas simbólicas do mundo da vida, como transmissora dos aspectos

culturais, como coordenadora da ação e como formadora da personalidade individual (GOMES, 2007).

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 Teoria da Ação Comunicativa (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 a 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, consequentemente, 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, consequentemente, “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 validez 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 validez, situação ideal de fala, entendimento e consenso.

CONSENSO EM JÜRGEN HABERMAS: POSSIBILIDADE PARA O 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, consequentemente, 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 Teoria da Ação Comunicativa (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 validez, 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, realizei este estudo para melhor compreender de que maneira esses consensos acontecem nos processos decisórios dentro do contexto escolar. A atuação participativa na gestão escolar exige de cada pessoa competências específicas, no que se refere a relacionamento interpessoal, comunicação e empatia. Nesse sentido, o gestor escolar atua como articulador que promove esse envolvimento.

Como já mencionado, para Habermas, a sociedade é dividida em dois mundos com perspectivas diferentes. O mundo do sistema é regido pela lógica instrumental do dinheiro e do poder, já o mundo da vida é onde se manifestam os reflexos da cultura, os sentidos e os sentimentos, numa relação muito próxima entre a ação comunicativa e o mundo da vida. A burocratização das esferas sociais e a redução dos espaços comunicativos tentam colonizar o mundo da vida. Na gestão escolar, essa colonização é cada vez mais explícita pelos processos gerenciais impostos ao gestor pelo Estado, os quais impedem a subjetividade nas ações, na medida em que elas acontecem muitas vezes de maneira mecânica, como se seu papel na escola fosse de cumpridor de tarefas que lhes foram exigidas.

Para Habermas (1997a, 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 refletida por 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. Esses consensos coletivamente conquistados legitimam os princípios normativos da gestão escolar democrática. Nesse sentido, a Racionalidade Comunicativa (RC) e a Racionalidade Instrumental (RI) estão em constante evidência dentro da gestão escolar, porém, na maioria dos casos, a Racionalidade Instrumental (RI), com seu caráter burocrático e tecnicista, se sobrepõe àquela, prejudicando os processos dialógicos e, consequentemente, a prática democrática.

A gestão democrática escolar dentro da perspectiva de Habermas propõe inserir nos processos de discussão outros membros da comunidade escolar, dando oportunidade para participar e expor seus pontos de vista, expressar suas aspirações e necessidades, repensar valores e normas e expandir seu conhecimento tanto a respeito de si como do contexto que o cerca, visando um mútuo aprendizado e a busca de soluções que possam trazer melhorias coletivas. 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).

A democracia deliberativa vem sendo reconhecida como processo útil de tomada de decisão, como, por exemplo, nos conselhos escolares, em que há representatividade de pais, professores, estudantes e funcionários da escola. No entanto, a gestão escolar é desafiada a abrir espaços para que essa participação seja efetivada, mesmo com os reflexos de uma sociedade neoliberal de índices e resultados, consequentemente, deixando de lado a subjetividade. O mundo da vida está sendo sufocado pela relação poder *versus* mercado, na qual as ações são impostas pelo Estado e as vivências sociais regidas pelo capital (PINTO,

1994). Desse modo, faz-se necessário ressignificar a condição de sujeitos, ocupando os espaços que a modernidade nos apresenta, buscando "escutar" a si mesmo e ao outro e, ao mesmo tempo, percebendo-se como sujeito de um processo individual e social.

Habermas não pretende encontrar uma única característica para a argumentação, pelo contrário, ele relaciona um sistema de discurso e crítica para contextualizar a herança cultural subjetiva dos envolvidos. Basta localizar o eixo principal que constitui a força geradora de um argumento, isto é, aquele que leva a um consenso "racionalmente motivado", para perceber um consenso bem fundamentado (HABERMAS, 1997a, p. 143).

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 validez, mas essa possível "verdade" está sujeita a críticas. O autor considera três aspectos condicionantes da pretensão de validez: 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 honestidade[9] (que a intenção expressa pelo palestrante coincide realmente com o que ele pensa) (HABERMAS, 1999). A partir dessas características, a pretensão de validez se materializa nas relações intersubjetivas entre 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.

Desse modo, o consenso acontece "como um acordo que ocorre à luz do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de um discurso" (GOMES, 2005, p. 12). Em outras palavras, o consenso é estabelecido por meio de uma argumentação não forçada. Já o dissenso caracteriza-se pela ausência "de reconhecimento mútuo das pretensões de validade de um discurso, manifestado pelas contradições do sistema econômico, do discurso técnico-científico e político" (GOMES, 2005, p. 12).

[9] Utilizo a palavra honestidade para fazer referência a uma pretensão que considere as normas sociais.

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, 1995, 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.

A Teoria do Discurso habermasiana estabelece princípios de igualdade entre as pessoas, levando em consideração a política e a democracia e evidenciando a pretensão de validade normativa no campo da teoria da argumentação, para em seguida formar um princípio de universalização para a ética do discurso. O autor destaca que a "verdade" está condicionada aos aspectos normativos (morais e éticos). Desse modo, "o entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissentes constatados" (HABERMAS, 1990, p. 72). 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, consequentemente, 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.

IV CAPITULO - AS VOZES DOS COLABORADORES

Este capítulo traz uma discussão a respeito dos dados construídos ao longo desta pesquisa, com base nas falas dos colaboradores. Desse modo, para facilitar a compreensão das considerações aqui apresentadas, foi organizado em subtópicos, inicialmente com a caracterização dos colaboradores, a partir do eixo orientador 1) *Formação e ingresso na função*, com base na primeira parte do questionário realizado, ressaltando sua formação, maneira de ingresso na função, bem como o tempo de experiência no cargo.

Em seguida, traçarei inferências e interpretações inerentes às categorias de análise construídas ao logo deste estudo conforme se encontra no Quadro 6 (Gestão Democrática, Tomada de decisão e Consenso), considerando o eixo orientador 2) Tomada de decisão e relacionando as falas dos colaboradores com os pressupostos teóricos estudados, a fim de identificar se os objetivos propostos foram alcançados.

FORMAÇÃO E INGRESSO NA FUNÇÃO

Para me auxiliar nesse processo investigativo no tocante ao consenso nas tomadas de decisão na gestão escolar, escolhi para compor os colaboradores deste estudo o núcleo gestor de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Mossoró-RN, como evidenciado anteriormente, que consiste no diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico (que optou por não participar da pesquisa) e coordenador financeiro, identificados pelas siglas DIR, V-DIR, CPED e CFIN, respectivamente, como se encontra no Quadro 5 do presente estudo.

Para cada um desses profissionais, há uma atuação específica preconizada na LC n. 585/2016. Os Artigos 35 e 37 da referida Lei discriminam as atribuições que competem ao diretor e ao vice-diretor, compondo dezenove incisos com requisitos que vão desde o cumprimento dos dispositivos legais no tocante à gestão democrática até coordenar a matrícula e o processo de ensino-aprendizagem. Considerando todo o conjunto, fica visível o emaranhado de atribuições que sufocam a atuação dos gestores, isto é, a burocratização se sobrepõe às subjetividades das relações dentro da instituição. Isso é o que Habermas chama de colonização do mundo da vida, processo em que o sistema domina as atitudes cotidianas de um sujeito, muitas vezes sem que ele mesmo perceba.

No que se refere às atribuições do coordenador pedagógico (CPED), conforme o Artigo 39 da LC n. 585/2016, destaco que suas atividades estão relacionadas ao trabalho do

professor, à vida escolar do aluno e à elaboração e acompanhamento da efetivação das ações do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No entanto, não faz menção ao seu trabalho administrativo junto à equipe gestora. Já no que concerne às prerrogativas do coordenador financeiro (CFIN), estão ligadas aos aspectos financeiros e de bens estruturais da escola, por meio de execução e prestação de contas dos recursos executados.

Considerando o eixo orientador 1) *Formação e ingresso na função*, observei os gráficos gerados automaticamente no questionário do *Google Forms*, nas partes 2 e 3, bem como a apresentação que cada colaborador fez sobre si na ocasião do Grupo Reflexivo Remoto, circulando, entre temas da formação dos colaboradores, ingresso no cargo e tempo de atuação na função. Para compreender melhor a atuação de cada membro da referida equipe e atender ao objetivo específico de caracterizar aspectos da função e da atuação dos membros da equipe gestora nos processos de tomada de decisão, organizei a primeira parte do questionário com perguntas relacionadas a aspectos pessoais, que foram analisados através do eixo orientador 1) *Formação e ingresso na função*. Desse modo, realizei a apreciação das questões objetivas, utilizando os gráficos obtidos nas questões das partes 3 e 4, como se encontra no Apêndice B.

Já no eixo orientador 2) *Tomada de decisão*, realizei a estruturação em quadros, para o que Bardin (2016) denomina de "Grelhas", com as respostas dos colaboradores por pergunta, a fim de destacar as principais informações para otimizar a construção das categorias e a codificação do material.

No que se refere à idade e à formação dos colaboradores, encontram-se numa faixa etária entre 31 e 50 anos, sendo licenciados em cursos na área de Ciências da Natureza (Matemática e Física) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), entre os anos de 2002 e 2010. Por motivo da não participação na pesquisa por parte da coordenadora pedagógica (CPED), embora o convite tenha sido encaminhado a toda a equipe gestora, os dados aqui apresentados referem-se ao diretor (DIR), ao vice-diretor (V-DIR) e ao coordenador financeiro (CFIN).

A respeito do tempo de serviço na instituição, apenas um colaborador, o coordenador financeiro (CFIN), tem mais de dez anos, já os outros dois, diretor (DIR) e vice-diretor (V-DIR), têm entre um e cinco anos. No entanto, quando indagados acerca de quanto tempo atuam na função de gestores, todos afirmaram que estão há menos de um ano, como mostra o gráfico abaixo:

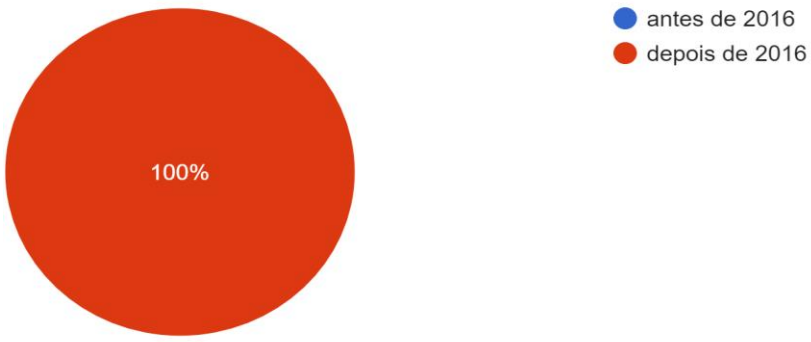
Gráfico 7 – Tempo de serviço na função

Fonte: Gerado automaticamente pelo *Google Forms*.

Esse resultado se justifica pelo fato de que em 2019 aconteceu a escolha para gestores escolares da rede estadual de ensino, prevista no Artigo 42 da Lei Complementar n. 585/2016, que dispõe que "as eleições para Diretor e Vice-Diretor deverão ocorrer no mês de novembro (de 2019) e serão convocadas pela SEEC, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado e afixado nos murais de cada unidade escolar". Desse modo, o Edital n. 001/2019 da SEEC-RN[10] estabeleceu as normas, os procedimentos e os prazos sobre o processo de Eleição Gerais para escolha dos gestores escolares para o triênio de 2020-2022, assim os colaboradores assumiram suas funções no início de 2020.

Outro ponto que merece destaque em relação ao ingresso na função é o fato de que todos os respondentes iniciaram suas atividades nessa função depois da publicação da Lei Complementar n. 585/2016, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Ano de ingresso na função



[10] Estabelece normas, procedimentos e prazos sobre o processo de Eleições Gerais para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, para o Triênio 2020-2022. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20190904/657861.htm

Fonte: Gerado automaticamente pelo *Google Forms.*

A LC n. 585/2016, sem dúvidas, foi um marco importante para a democratização do acesso ao cargo de diretor, no entanto, em algumas realidades, ela ainda não está sendo efetivada, visto que a indicação de gestor e vice-gestor das escolas públicas estaduais ainda acontece em forma de nomeação/indicação. No que concerne à escola campo desta pesquisa, a eleição para gestores aconteceu em 2019, apesar disso, percebi nas respostas do questionário a respeito da forma de ingresso na função que dois dos colaboradores passaram pelo crivo do colegiado (DIR e CFIN). Contudo, um dos colaboradores (V-DIR) foi indicado posteriormente para compor essa equipe, por causa da desistência do vice-diretor que compunha a chapa eleita. O fato de um dos membros da equipe gestora não ter feito parte do processo eleitoral mostra uma fragilidade do processo democrático no que diz respeito ao trâmite das eleições, conforme Artigo n. 45, e a sua efetivação dentro da unidade escolar.

É importante destacar também que os colaboradores estão em processo formativo sobre a Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), em que ocorrem formações periódicas para a equipe gestora com entidades parceiras e membros da Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN), fatores que corroboraram a construção dos eixos orientadores de *Formação e ingresso na função*. Inicialmente, pelas respostas obtidas no questionário, acredita-se que os colaboradores não tinham experiência na função de gestão escolar, porém, durante a apresentação que cada um fez sobre si durante o Grupo Reflexivo Remoto, foi possível perceber que o diretor (DIR) já havia atuado na gestão escolar em contextos diferentes.

> Sou formado em licenciatura plena em matemática pela UERN, entrei no estado em 2006, fiquei lecionando de 2006 a 2011 no fundamental maior. Em 2012, assumi a gestão da mesma. Em 2013, entrei no segundo vínculo em matemática ainda, fui lecionar no ensino médio em outra cidade. Aí lá fiquei um ano, aí 2014 até 2016 fiquei os dois vínculos na direção da escola anterior. Em 2017, entrei com um vínculo nesta escola como professor de matemática, e em 2018 fui com os dois vínculos para escola ainda como professor, aí fiquei lá com o professor em 2018 e em 2019 e esse ano [2020] assumi a gestão de lá (DIR – Grupo Reflexivo Remoto, 06 de agosto de 2020).

Mesmo que os gestores tenham sido eleitos democraticamente pelo voto, ainda encontram inúmeras dificuldades para desenvolver uma gestão participativa, até porque, para os órgãos de controle, sua função se restringe em gerir os aspectos administrativos e financeiros de maneira satisfatória, sendo a participação da comunidade externa ainda incipiente. Nessa nova realidade implantada nas escolas, que se refere ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão, o diretor menciona que há uma diferença no *modus operandi* para

gerir a escola, representado pela presença de instituições privadas para orientar e fiscalizar o trabalho no estado, nesse caso, o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), parceiro da iniciativa privada para dar início ao modelo das Escolas em Tempo Integral no estado do Rio Grande do Norte (RN), com a implantação de uma nova perspectiva de gestão, a Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), que tem como pano de fundo o gerencialismo, visando o alcance de melhores resultados.

> E com a experiência que eu já tinha na gestão da outra escola, eu sempre mostrava para os colegas… não é assim, você está causando mal-estar em trazer essas determinações de cima para baixo, eu sei que temos ordens a cumprir, metas a bater, mas temos que ir de acordo com a realidade da escola (DIR – Grupo Reflexivo Remoto, 06 de agosto de 2020).

Essa nova maneira de gerir as escolas, baseada na TGE, chega aparentemente para auxiliar e formar o gestor para uma melhor atuação e otimização do tempo, no entanto, atua responsabilizando a gestão por não atingir os resultados esperados/planejados para a instituição. Ainda que esse avanço aconteça, a escola precisa passar por formações dentro do modelo dessas instituições parceiras privadas, como é o caso das formações dos gestores das escolas em tempo integral, baseadas na Tecnologia da Gestão Educacional. Esse conceito (TGE), implementado pelo estado através do ICE, inspira-se na filosofia de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da Organização Odebrecht, pautada pelo "princípio da Educação pelo Trabalho, que compreende um processo educativo alicerçado na arte de influenciar e ser influenciado" (CADERNO FORMATIVO TGE, p. 8).

Embora esse não seja o foco do nosso trabalho, entendo ser pertinente mencionar o TGE, que tem como premissas Liderança, Formação, Processos e Monitoramento dos Sistemas. Esse modelo é implementado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional, que tem como centralidade o Projeto de Vida dos Jovens. Nesse tipo de escola, também conhecido como Escola da Escolha, existe uma relação de interdependência entre o Modelo Pedagógico, que tem a centralidade na formação do jovem autônomo, solidário e competente. Esta última está fundamentada nos seguintes princípios que sustentam o modelo pedagógico: os Quatro Pilares da Educação (DELORS, 2001), a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Estudantil.

Os Quatro Pilares da Educação são conceitos baseados no Relatório para a UNESCO[11] da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por

[11] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma organização das Nações Unidas que busca promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência.

Jacques Delors. Estimulam mudanças na maneira de perceber a educação, incentivando um ensino de modo prazeroso, inovador e valorativo, através do diálogo e das relações éticas entre os sujeitos, por meio de conceitos de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. “Os Quatro Pilares são as aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão das suas potencialidades” (BARRETO, 2019, p. 36). Já a Educação Interdimensional orienta a prática pedagógica para a formação dos estudantes nas dimensões da corporeidade, da espiritualidade, da emoção e da cognição, visando contribuir para o seu pleno desenvolvimento, de modo a constituir-se como alguém a atuar no mundo, capaz de elaborar pensamentos e agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões de sua vida (BARRETO, 2019).

No que se refere à Pedagogia da Presença, sua principal característica está fundamentada na mudança na maneira pela qual as pessoas se relacionam consigo e com os outros, buscando estar/ser presença positiva na vida do outro. Na gestão escolar, esse princípio se manifesta como uma estratégia para favorecer a permanência dos estudantes na escola e pela tentativa de erradicação da evasão escolar. Em relação ao protagonismo estudantil, o principal objetivo é a participação dos alunos em situações de debate ou deliberativas, nas quais eles possam opinar e se sentir copartícipes das ações com foco no desenvolvimento das habilidades no âmbito social e emocional.

Essas formações são direcionadas a formar gestores para controlar os recursos humanos dentro da instituição, com o auxílio de diversos instrumentos de controle, como os planos de ação que cada profissional da instituição precisa fazer com objetivos, estratégias e metas particulares, os quais, por sua vez, são acompanhados e avaliados inicialmente pela equipe gestora e, posteriormente, pelos órgãos de controle e seus parceiros. Caso haja alguma necessidade de ajuste em relação ao alcance das metas, a escola passa por um processo de acompanhamento técnico de um profissional especializado em controle de resultados e análise de dados, oriundo das empresas parceiras. Essa nova maneira de acompanhamento das escolas, marcada por essa política das parcerias público-privadas, sufoca ainda mais o gestor, na medida em que o mantém como controlador das ações para não perder de vista aquilo que foi estabelecido como meta.

Não me deterei em questões importantes como essa do gerencialismo e das parcerias público-privadas dentro das escolas, visto que não é o foco principal deste estudo. Sendo assim, a partir daqui apresento as interpretações e inferências mediante as falas dos colaboradores e a relação com o referencial teórico apresentado em face das categorias de análise expostas no Quadro 6.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

É bem verdade que as escolas foram se estruturando segundo a lógica mercadológica, alicerçada no projeto de modernidade que se fundamenta no crescimento tecnológico e econômico, deixando de lado seu papel social de formar sujeitos conscientes para atuarem socialmente. Nesse viés, apesar do grande esforço normativo em busca da democratização nas decisões, a gestão democrática das escolas públicas também é afetada por essa lógica, de modo que o que se percebe são preocupações com as estratégias de burocratização, hierarquização e meritocráticas.

Conforme mencionado anteriormente, a gestão escolar democrática vai muito além da escolha de seus representantes por meio das eleições, requerendo por essência uma participação efetiva dos demais segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na construção de uma escola igualitária em busca da emancipação e do bem comum. Essa participação precisa acontecer não apenas em assuntos relacionados ao pedagógico, mas também no que se refere aos assuntos administrativos e financeiros da escola. Nesse sentido, a participação é entendida por Paro (2001, p. 62) como algo além

> de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola.

A consolidação de uma gestão escolar como democrática passa por um processo de democratização que está intrinsecamente ligado ao envolvimento e coparticipação daqueles que a integram. Desde a promulgação da Constituição de 1988, passando pela LDB, de 1996, chegando ao novo Plano Nacional de Educação e aos dispositivos que subsidiam a gestão escolar democrática na rede estadual, percebe-se o esforço normativo em abrir espaços para a participação, em que um dos principais mecanismos da democracia no âmbito educacional é o Conselho Escolar (CE). Ele surge como ambiente propício à participação da comunidade escolar, como lugar importante para a tomada de decisão dialógica e coletiva. Nesse viés, o CE, se for verdadeiramente ativo, por ter representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, apresenta-se como meio participativo mais evidente no processo de tomada de decisão, pois se configura no espaço em que a escola e a comunidade se mobilizam frente aos desafios a serem enfrentados com o intuito de interferir sobre uma dada realidade.

Sobre a importância do Conselho Escolar, Alves (2005, p. 26) ressalta:

> O conselho de Escola – concebido como um espaço que proporciona as livres manifestações de ideias e a geração de novas propostas vinculadas às demandas sociais – poderá ser um elemento facilitador na vivência da democracia na gestão escolar. Nesse sentido é um dos principais instrumentos de democratização da escola, devendo ser visto não como mais um órgão escolar, mas como um modo de conceber e praticar a educação.

Esse órgão deliberativo desempenha um papel importante no cotidiano escolar e deve assegurar a participação dos segmentos internos e externos e estar voltado para o desenvolvimento da prática educativa. Entretanto, o que muitas vezes acontece dentro das instituições de ensino é um Conselho Escolar a serviço apenas da formalização das decisões, o que Medeiros (2007, p. 165) denomina de "formalidade pseudodemocrática e pseudoparticipativa".

O Conselho Escolar da instituição campo de pesquisa foi criado em 2012, como forma de democratizar as decisões dentro da escola e, por ser um órgão independente da gestão, o diretor, nesse contexto, faz parte do conselho de maneira predefinida, sem a necessidade de passar pelo crivo da eleição para conselheiros e tendo direito de voz, pois participa das reuniões como membro, embora sem direito de votar. Esse órgão deliberativo na escola escolhida como lócus para este estudo era presidido em 2019 pelo atual diretor, o qual, na época apenas professor, foi escolhido como representante para conduzir o conselho no triênio de 2017-2019, mas automaticamente, ao se candidatar para gestor da instituição, foi substituído pelo seu suplente. Atualmente, exerce a função de diretor da instituição e em sua fala relata momentos de embates do Conselho Escolar com a gestão anterior:

> Então sempre tinha muito embate [...], porque ela exigia determinadas coisas, pedia para a coordenadora. A coordenadora se esforçava para não entrar em conflito com ela, para que aquilo que veio de cima fosse cumprido, mas sempre causava-se essa tensão (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Nessa conjuntura de embate, o CE se apresenta como um ambiente relacional, no qual opiniões distintas buscam uma solução comum (WERLE, 2003). No entanto, o conselho, "por si só", não garante a democratização na tomada de decisões. Por essa razão, torna-se necessário o fortalecimento dos colegiados, com a formação dos conselheiros escolares, para que sejam capacitados sobre suas funções dentro do colegiado e "não tenham suas ideias sobrepostas às do gestor escolar ou às de outros componentes mais entendidos, reforçando, desse modo, as desigualdades" (GÓES, 2019, p. 83).

Não pretendo alargar as discussões sobre a inegável importância do Conselho Escolar como espaço de diálogo para a concretização de uma gestão democrática, mas é preciso mencionar a visível relação de embate presente nos relatos dos colaboradores deste estudo, a relação paradoxal em torno das duas gestões da mesma escola, a gestão que encerrou seu mandato em 2019 e a que assumiu em 2020, em que o Conselho Escolar aparece como propulsor dessa relação paradoxal. Considerando esse contexto de embate, o CE se apresenta a serviço, "tanto para a explicitação de alguns conflitos, quanto para sua superação e encaminhamento de medidas negociadas" (PARO, 2001, p. 80). É importante destacar que em nenhum momento deste estudo foi solicitado aos colaboradores que relatassem situações vivenciadas na gestão anterior (até 2019), mas, pelo fato de o diretor e vice-diretor atuarem como professores, e em particular o diretor também ter exercido a função de presidente do conselho, em alguns momentos, para justificar o esforço de mudança de paradigma, eles relatam a relação conflituosa que vivenciaram antes de ingressarem na gestão.

Em relação à gestão anterior, os discursos foram afirmativos de que não existia a possibilidade de deliberar sobre assuntos pertinentes, visto que tudo era apenas comunicado como uma ordem a ser cumprida. "Antes a gente não podia interferir, vinha tudo de cima e a gente tinha que abaixar a cabeça e aceitar, tudo era uma reclamação" (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Tais relações verticalizadas, centralizadoras e hierárquicas se configuram em limitações para o agir comunicativo, negando a possibilidade de construção de uma gestão democrática. Nesse contexto de crise dentro da instituição escolar, os sujeitos procuram alternativas para motivar seu fazer diário, nesse sentido, a "crise oportuniza e nos evidencia a necessidade de repensarmos a nossa própria trajetória histórica, fundada sobretudo em uma racionalidade instrumental eminentemente hegemônica" (GOMES, 2007, p. 14). A respeito de como eram as relações com a gestão anterior, o diretor desabafa: "Antes a gente via algo bem, é… centralizado, unilateral, assim… não expandia para todos não. Nem as informações e nem assim as tomadas de decisões" (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

A partir desses argumentos, compreendo que a maneira de condução da gestão anterior estava alicerçada nos moldes da administração tradicional, na qual o diretor é visto como "chefe supremo", sendo aquela pessoa de referência dentro da escola para todos os assuntos e determinações. Esse estereótipo vem sofrendo mudanças no tocante tanto às leis, visto que a gestão escolar precisa estar alicerçada na participação, quanto ao *modus operandi* realizado no cotidiano da escola, na medida em que as organizações de classe estejam fortalecidas. Não estou nesse momento tentando relacionar ações de uma gestão em

detrimento da outra, nem é esse o foco deste trabalho, contudo é preciso compreender como se dava o contexto em que os colaboradores decidiram assumir tais funções dentro da escola, posto que "não há emancipação, liberdade, democratização das relações sociais quando os indivíduos e as instituições sociais se sentem completamente submissos" (MEDEIROS, 2007, p. 95).

É importante compreender a necessária relação entre o que se diz e o que se realiza nas ações, visto que

> sólo puedo saber si un hablante piensa o no lo que dice viendo si su actuación es consecuente; no por las razones que me da. De ahí que los destinatarios que han aceptado una pretensión de validez esperen que la conducta del hablante sea en determinados aspectos consistentes con lo dicho. (HABERMAS, 1999, p. 388).

Essa validação nos atos de fala constrói laços intersubjetivos de confiança, nos quais os discursos coincidem com as ações e abrem a possibilidade de se comprometerem ainda mais no que se refere à participação. O anseio do participante diretor em assumir a direção dessa instituição surgiu por dois motivos. Segundo sua fala, primeiro, por sentir o desejo de realizar uma gestão diferente da anterior, mais voltada ao diálogo, e segundo por ter feito parte de sua história como aluno e também como neto da professora que fundou a instituição.

> Só que assim devido alguns acontecimentos e assim ser um desejo mesmo de assumir a direção de lá, porque eu sou neto da fundadora, né! Minha avó ela fundou a escola, então eu sempre senti esse desejo de assumir essa gestão para ficar aquela coisa interessante, bacana, né, da avó chegar até ao neto (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Essa motivação nos permite reconhecer o vínculo afetivo demonstrado em suas palavras, que estão presentes no mundo da vida. Essa carga de subjetividade por trás das reais motivações para decidir ingressar na função de diretor faz parte do pano de fundo da Racionalidade Comunicativa (RC), na qual estão presentes os eixos da cultura, da sociedade e da personalidade. Por outro lado, essa motivação pode ser interpretada como a consequência do estereótipo de direção escolar hereditária, que, apesar de estar quase extinta, ainda existe em algumas realidades, em que a escola vai sendo administrada e passada de pai para filho.

Com base nos relatos apresentados, percebo que essa escola passou por uma mudança na maneira de conduzi-la, saindo de uma gestão centralizadora, que passou décadas à frente da instituição, para uma gestão que procura no diálogo e na valorização profissional deixar uma marca. Em relação à gestão atual, o vice-diretor complementa:

> Antes a gente não podia interferir, vinha tudo de cima e a gente tinha que abaixar a cabeça e aceitar, tudo era uma reclamação. E assim, quando [DIR] decidiu assumir para a gente foi um alívio, porque a gente sabia que ia ter uma ruptura com o que tava acontecendo anteriormente (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Algumas das questões desafiadoras a serem enfrentadas pela efetivação da gestão democrática são a abertura de espaço para a participação e a colaboração dos agentes envolvidos nesse processo de democratização da gestão. Nessa perspectiva, a proposta de o presidente do Conselho Escolar assumir a gestão escolar possivelmente motivou os membros da escola a apoiar essa nova equipe a desenvolver um trabalho mais direcionado ao respeito e ao diálogo. Percebe-se que o diretor, por estar sempre muito próximo aos professores, conhecia suas inquietações e levava para as discussões do CE, como ele mesmo narra:

> Eu acredito, sim, porque como eu tava sempre presente para os professores em reunião ali na hora do lanche eu vi ele reclamando muito… "eu vou dar aula até 5 horas", "eu lá vou vir no sábado para tá fazendo questionário para simulado? eu vou lá quebrar a cabeça com isso?" Era sempre uma reclamação, aquele meio feito, que não era 100% (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Desse modo, dá a entender que, para a comunidade escolar, ingressou na gestão a filosofia do conselho, visto que o presidente desse órgão deliberativo, que debatia, opinava, levava a voz dos demais, passou a ser o diretor. A atuação desse colaborador na presidência do conselho pode ser entendida como uma tentativa de resgatar a motivação para a participação da comunidade nos processos decisórios e, ainda, uma alternativa de transformação democrática daquela realidade de uma gestão tradicional fechada. Surgia assim uma nova perspectiva na condução da escola. Com essa nova maneira de conduzir a escola, o vice-diretor e o diretor afirmam:

> [o diretor] não decide nada sozinho, não é uma ditadura, que era o que a gente vivia anteriormente, ele sempre está compartilhando o pensamento dele, fazendo os comunicados que são necessários e fala com os professores, tudo é perguntado, tudo e assim, o que é mais bacana é que ele também me dá bastante autonomia, né? Ele não decide nada só, ele acha minha opinião importante, sempre me pergunta (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

> a gente se policia muito a sempre. Ah! surgiu isso, vocês acham que é uma boa divulgar para os professores? Aí a gente pensa… mas vamos divulgar, mesmo que seja mais trabalho para eles, porque se eles não aceitarem… e se a gente não falar e eles descobrirem por terceiros? Vão achar que a gestão não foi transparente. Então a gente tem sempre a preocupação de não trazer desconforto para os colegas, mas a gente se preocupa também em manter sempre a transparência para que não aconteça esse tipo de coisa (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Nesse sentido, a comunicação através do diálogo se estabelece como “mecanismo possível de promover o entendimento recíproco entre os sujeitos que buscam entre si estabelecer suas pretensões de validez” (MEDEIROS, 2007, p. 104). A pretensão de validade, dentro da concepção habermasiana, é estabelecida na argumentação e contra-argumentação e no envolvimento entre os falantes dentro de um contexto. Esse espaço igualitário entre os integrantes da comunicação é denominado por Habermas como situação ideal de fala, na qual prevalece o melhor argumento.

Ao que se percebe, na gestão anterior, as reuniões eram apenas para comunicar o que precisava ser executado, traços marcantes de uma gestão alicerçada no autoritarismo e na centralização das decisões, o que comumente causava desagrado entre os integrantes da escola, a ponto de o presidente do Conselho Escolar assumir a gestão. Os aspectos da administração tradicional são encarados hoje como ultrapassados, pois tendem a conduzir à alienação. Mudar o que estava posto se fazia necessário na realidade descrita, em que essa mudança de paradigma traz consigo o anseio de práticas mais participativas, democráticas e interativas (LÜCK, 2000).

Pensar em uma escola em que as relações se estabeleçam através do diálogo e da participação requer do gestor um esforço de mobilizar as relações intersubjetivas para que aconteçam também no processo de tomada de decisão, alimentando os aspectos favoráveis à descolonização do mundo vivido. Em posição diferenciada ao mundo da vida, o mundo sistêmico atua de maneira contundente na atuação do gestor escolar com sobrecarga de trabalho e tensões, chegando muitas vezes a causar consequências em sua saúde física e mental. “Eu apanhei muito para ser gestor, para estar no molde da gestão que estou atuando hoje, já fiquei doente, já precisei me ausentar. [...] tive uma crise de ansiedade com qualquer problema” (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Embora essas questões não sejam debatidas dentro do ambiente educacional, o reflexo sobre a saúde dos profissionais da educação tem crescido estatisticamente, ao se considerar que o adoecimento laboral possui relação direta com as condições e a organização do trabalho, em que tais situações adquirem força quando se exerce uma função de dirigente escolar, uma vez que está submerso no emaranhado de burocracias, prazos, metas e responsabilização. Questões como essas refletem diretamente na maneira de conduzir o trabalho dentro da escola em busca de uma linguagem coletiva comum.

É importante realçar que as mudanças ocorridas entre as gestões no que concerne à participação e à tomada de decisão foram interpretadas a partir das falas dos atuais gestores da

escola, de modo que pode ocorrer tendencialmente uma maneira de defender seu modo de conduzir a escola, visto que

> ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar (FREIRE, 1993, p. 88).

São grandes os desafios dos gestores escolares nesse sentido, pois a possibilidade de uma gestão democrática consiste em instigar a atuação participativa de todos no processo de tomada de decisão. Pensando assim, descreverei como acontece a tomada de decisão na escola campo deste estudo, a partir do que relataram os colaboradores nos subsídios utilizados para a construção dos dados.

TOMADA DE DECISÃO

Decidir é inerente ao ser humano e um processo contínuo. Toda decisão traz consigo motivações e consequências, pois se trata de escolhas necessárias para enfrentar situações vividas e que habitam dentro de uma racionalidade subjetiva de quem a realiza e somente se consegue decidir, decidindo. Na minha experiência como gestora escolar, não tinha real entendimento a respeito do importante papel do gestor no processo de tomada de decisão em grupo e para o grupo. Contudo, era consciente da responsabilização depositada na figura do líder escolar, tanto na articulação dos processos administrativos e pedagógicos como no alcance das metas estabelecidas para a escola. Percebi também que estava submersa em uma teia de pseudoautonomia, na qual a equipe gestora atuava a serviço do estado, para fazer cumprir as determinações de maneira vertical. Minha ação era condicionada às orientações que os órgãos de controle determinavam que fosse feito dentro de determinado prazo e com metas predeterminadas, cujas cobranças de prestar contas dessas ações eram constantes.

Nesse contexto, não existia diálogo para tomada de decisão, havia um esforço para convencimento da minha parte para com os demais membros da escola, a fim de corresponder ao máximo àquilo que me era exigido. É importante destacar que as relações estratégicas existiam, até como forma de corroborar aquilo que era solicitado para não entrar em conflitos. Entretanto, o que se espera de uma gestão em processo de democratização é que haja espaços para a comunicação livre e não coercitiva. A esse respeito, Pinheiro (2017, p. 216) expõe:

> A democratização da escola passa, fundamentalmente, pela democratização dos processos de tomada de decisão e de gestão, o que culmina na reestruturação das relações entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, da relação da escola com as produções culturais e sociais e, por conseguinte, da formação crítica dos cidadãos que integram a escola e a sociedade civil, auxiliando na formação de uma sociedade mais racional.

No ambiente escolar, as decisões precisam ir além dos moldes da Racionalidade Instrumental, nos quais a sistematização da ação está interligada aos condicionantes de eficiência e eficácia. A abertura de espaços decisórios como os Conselhos Escolares, as reuniões administrativas e pedagógicas e as assembleias da caixa escolar possibilitam a participação e fortalecem a gestão. Inicialmente, indaguei acerca do ato de decidir, na função que exercem atualmente na gestão escolar, ao que os colaboradores esclareceram:

> Tomar uma decisão é fazer o que é melhor para escola e para todos os funcionários e professores. É pensar sempre no bem-estar comum, nunca em benefício de só um setor. É sempre pensar no coletivo, pensando sempre no que vai o que aquela decisão vai impactar na vida do outro (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

> Podemos tomar decisão nas nossas vidas, mas numa escola, numa instituição que tem muitos funcionários, que podem afetar a forma de trabalho e afetar os alunos eu acho que tem que ser pensada, tem que ser sentada, tem que ser discutida, para que se possa ter melhor forma (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

> Eu vejo que as decisões numa escola elas nunca podem ser individuais, não dá para eu chegar e dizer [...] eu quero que seja assim. Como era antes. Eu acho essa tomada de decisão brusca, é uma forma muito invasiva para qualquer um (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

As falas apresentam a importância do diálogo para resolver os problemas que emergem no cotidiano escolar. No entanto, os espaços para essas discussões aparecem fragilizados o que se pode perceber em vários momentos de suas falas, constatando a sobreposição da Racionalidade Instrumental em detrimento da Racionalidade Comunicativa.

A Racionalidade Instrumental configura-se por meio das estratégias de otimização do tempo para alcançar determinado fim. Ao submeterem-se a esse tipo de racionalidade, os sujeitos dificultam ou anulam as possibilidades de interação em comunidade. Essa invasão da RI no interior do mundo da vida é norteada pelo tecnicismo dominante na sociedade atual, a serviço do capitalismo que aliena e manipula as ações dos sujeitos. Entretanto, na Racionalidade Comunicativa, os sujeitos são capazes de interagir em grupo, mediando seus interesses como iguais, organizando suas ações por meio da conversação.

Em relação à organização da pauta, o vice-diretor deixou claro que “há uma pauta definida para nortear a reunião e depois há a abertura para que todos coloquem seus pontos de

vista" (V-DIR, parte 5, questão 4). Ainda, essa pauta é definida com base nas demandas que surgirem e necessitarem de aprovação coletiva. Em 2020, segundo os colaboradores, a principal pauta das reuniões deliberativas dizia respeito às aulas remotas.

> Esse ano a gente tá discutindo mais em relação a essas aulas remotas. Eu acho que o assunto chave é esse: aulas remotas, preocupação de essas aulas não ser conteudistas e tá tendo mais uma aproximação com um aluno, porque a gente tá muito preocupado também com a situação deles, tem umas situações bem complicadas e a gente tem que também entender esse lado aí (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Cabe à gestão democrática escolar fomentar a efetivação do Conselho Escolar, a elaboração coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a divulgação e a transparência nas prestações de contas e a avaliação institucional geral da escola, que deve ser tornada pública. Porém, o que se percebe na fala dos colaboradores é que não houve a abertura de um espaço deliberativo legítimo, no qual os participantes pudessem ter a oportunidade de opinar a respeito de situações, como foi o caso de aderir ou não às aulas remotas.

Levando em consideração o contexto dos momentos de decisão, percebi na fala dos colaboradores que as reuniões deliberativas acontecem de maneira formal e sempre *on-line*, por causa do coronavírus, com pauta predefinida, o que facilita para os participantes exporem suas opiniões sobre o assunto que será tratado, como mostram essas falas:

> As decisões importantes são tomadas em reuniões formais. Iniciar as aulas não presenciais, por exemplo, foi decidido em uma reunião *on-line* com os professores (V-DIR, parte 5, questão 1, do questionário).

> Reuniões formais da equipe, sendo Conselho Escolar maioria dos professores e representantes das turmas. Nessas reuniões discutimos vários aspectos das funcionalidades das rotinas escolares, do pedagógico ao financeiro (DIR, parte 5, questão 1, do questionário).

Preparar uma pauta com os assuntos que serão tratados durante uma reunião é o primeiro passo para um bom planejamento e condução desta, a fim de não desviarem do foco inicial e terminar esse momento decisório sem chegar a um consenso. A participação, nessa perspectiva, traduz-se em força de atuação consciente dos integrantes de uma dada unidade social sobre as questões de interesse. Nesse sentido, Lück (2006, p. 29) afirma que "[...] a participação assume uma dimensão política de construção de bases de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade". Já Libâneo (2005, p. 329) conceitua a participação como princípio da autonomia, "que significa a capacidade das pessoas e dos

grupos para a livre determinação de si próprios, para a condução da sua própria vida". A esse respeito, quando questionei acerca de quem participa e da importância dos momentos de tomada de decisão, ficou nítido que essas reuniões acontecem com a presença de várias representações.

> Maioria dos professores, funcionários, membros do conselho escolar e fiscal e representantes das turmas e pais. Sempre temos essa formação nas reuniões, porém os representantes dos pais são menos presentes nas reuniões extraordinárias por conta de compromissos. A participação da maioria dá a forma transparência e democrática nas tomadas de decisões (DIR, parte 5, questão 2).
>
> Primeiro é discutido no grupo da gestão (diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica e CAF), depois é exposto para demais partes da escola (professores, funcionários e alunos) e escutamos as opiniões e decidimos se acatamos ou não (CFIN, parte 5, questão 2).
>
> Gestão, coordenação pedagógica e professores. Todos devem participar das decisões importantes relacionadas à escola (V-DIR, parte 5, questão 2).

A tomada de decisão, portanto, não se dá de maneira unilateral, no entanto, é preciso chamar a atenção para dois aspectos: primeiro, o da baixa participação da comunidade escolar, mais particularmente dos pais, e segundo, o papel da equipe gestora como propulsora e estimuladora dessa participação. Nesse sentido, a racionalidade administrativa que se defende precisa estar marcada por "um processo aberto, provisório e político, envolvendo os indivíduos nos processos de decisão acerca dos fins, dos meios e das suas formas e conteúdos que a escola deve articular" (MEDEIROS, 2007, p. 131).

O depoimento do vice-diretor apresenta que "os representantes dos pais são menos presentes nas reuniões extraordinárias por conta de compromissos". Isso talvez se justifique por se tratar de uma escola de Ensino Médio, em que muitas vezes os próprios estudantes se responsabilizam por suas ações, porque são maiores de idade ou ainda pelo fato de essas reuniões acontecerem em horário comercial, o que dificulta a presença dos responsáveis. No que tange à participação da comunidade nas reuniões deliberativas do CE, o diretor complementa:

> Tinha representante dos pais, mas na maioria das reuniões, principalmente as extraordinárias, que eram aquelas que têm um problema tem que ter um debate ali, aí eles não davam tempo chegar. [...]. Nas reuniões extraordinárias sempre dava certo a participação dos alunos. Os pais teriam que ser programadas, nas extraordinárias quase sempre não dava certo a representante da comunidade, dos pais não estava presente, mas estava dos alunos, dos funcionários (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

As reuniões do CE podem ser ordinárias ou extraordinárias, sendo, no primeiro caso, aquelas que estão dentro de um calendário previsto para o ano, com convocação por meio de edital e, no segundo, aquelas que são realizadas em caráter excepcional mediante uma situação que precisa ser resolvida com rapidez. Considerando o que foi dito no que concerne às duas gestões dessa mesma escola, percebo que houve um avanço nas relações intersubjetivas dentro dos processos decisórios, porém é preciso ressaltar que é perceptível a necessidade de avançar no desenvolvimento de uma cultura participativa, instigando o diálogo entre todos. É como se existisse um espaço delimitado, que foi construído culturalmente dentro dessa instituição, em que recai sobre os gestores a responsabilidade de buscar o entendimento. Quando indagados a respeito de quem conduz as reuniões, o diretor afirmou ser ele quem rege esse momento: "Sou eu que conduzo junto com a vice. Aí a gente sempre coloca uma pauta, aí eu pergunto: Conselho, quer agregar alguma pauta? Coordenadores, querem agregar algum assunto na pauta? e assim vai" (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Desse modo, pode-se inferir que as práticas deliberativas nessa escola não estão totalmente alinhadas aos pressupostos da ação comunicativa habermasiana, visto que os consensos não são alcançados pelos livres atos de fala. Por essa razão, há a necessidade de promover outras maneiras de priorizar o diálogo e, assim, buscar a descolonização sistêmica sobre o mundo vivido. No que diz respeito à periodicidade das reuniões deliberativas,

> a gente tá fazendo a cada quinze dias, mais ou menos. A gente sempre procura fazer ou na quinta ou na sexta. Porque às vezes tem atividades relacionadas à entrega de livros, à entrega de kits de alimentação. Amanhã mesmo estaremos fazendo a entrega de material impresso. Então, assim, na semana antes desses eventos acontecer a gente tá se reunindo para tratar disso aí, para eles poderem nos ajudar na divulgação, em relação a isso (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Apesar de aparentemente terem um cronograma de reuniões quinzenais, a fala dos colaboradores permite observar que existe uma hierarquização em todo o processo que compõe tais reuniões, desde a elaboração da pauta até a condução do momento, não sendo possível verificar uma comunicação horizontal entre os membros da comunidade ou a intervenção desses membros nos processos decisórios. É preciso deixar claro que não estou afirmando que na prática diária isso não aconteça, mas, na análise feita a partir do que foi dito pelos sujeitos participantes deste estudo, percebe-se a sobreposição das características do mundo sistêmico sobre o mundo vivido.

Novamente, identifico a existência de uma linha divisória que separa aspectos em que se faz necessária a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de

decisões e de momentos em que a equipe gestora se mostra aberta ao diálogo e não se utiliza dos elementos da racionalidade comunicativa para romper com os elementos que enfraquecem a democracia na gestão que eles idealizam realizar. No tocante à categoria tomada de decisão, percebo que existem traços marcantes na fala dos colaboradores que permitem traçar uma visão dos momentos decisórios e identificar neles os elementos da teoria habermasiana. No entanto, ao analisar a próxima categoria, o consenso, notei uma linha tênue entre os aspectos de entendimento, consenso e acordo, os quais buscarei elucidar a partir do próximo item.

CONSENSO

A escola é um lugar de construção de mentalidades e, para que possa exercer essa função, deve promover a prática da participação indagadora, refletida numa racionalidade emancipatória que se estabelece através da abertura de espaços para debate e em uma organização verdadeiramente democrática. Dentro dessa perspectiva, o consenso se apresenta como "um mecanismo político de catalização e de aglutinação das diferentes vozes presentes no contexto social" (MEDEIROS, 2007, p. 109). A crise de consensos oriunda do processo de modernização da sociedade adentra no campo educacional por diversas formas, entre elas o sufocamento sistêmico das ações, em que a escola deixa de lado seu papel de atuar como lugar de construção de diálogos emancipatórios para se tornar mais um instrumento de dominação neoliberal. A escola precisa recuperar sua essência de construtora de mentalidades emancipatórias, o que somente será possível se a comunicação livre for concebida como cerne principal das relações dentro da escola.

Para Medeiros (2007, p. 199), a comunicação através da linguagem

> é uma condição *sine qua non* para os indivíduos tornarem-se sujeitos dinâmicos e ativos dentro das relações sociais. Dizendo de outra forma, existe na linguagem um pressuposto que lida com o favorecimento da socialização e da individuação, da apropriação e da atualização do conhecimento. É na dinâmica da ação comunicativa que se pode reconhecer os sujeitos capazes de fala, de ação e de conhecimento propriamente ditos.

A principal finalidade da comunicação dentro do campo educacional é de buscar, através do diálogo, a melhor maneira de resolver as divergências. Nesse sentido, o consenso entre as partes acontecerá mediante a maneira pela qual os envolvidos se comunicam entre si, visto que não se trata de padronizar as decisões, mas de utilizar o debate livre para se chegar a um entendimento coletivo. Para que esse entendimento ocorra, é imprescindível que haja

equidade nas argumentações e, ainda, que os falantes estejam abertos para expor suas opiniões livremente.

Compreendendo a importância de se chegar a consensos racionalmente motivados e não coercitivos, a fim de entender, à luz das vozes dos coparticipantes, como acontece o processo de tomada de decisão, elaborei o roteiro do Grupo Reflexivo Remoto composto por quinze questões (disponível no Apêndice E), a partir do eixo orientador 2) *Tomada de decisão.* A partir daqui abordarei o consenso em face do que pude inferir considerando o que disseram os colaboradores a esse respeito.

Ficou nítida nas falas dos colaboradores a relação que eles estabelecem com a gestão anterior e aquela que eles pretendem realizar, concebendo sua gestão a partir de uma condução mais democrática. É preciso lembrar que o diretor, antes de assumir essa função, atuava como presidente do CE, tendo relatado inúmeros embates com a gestão da escola na época, como nesta fala:

> As reuniões eram sempre tempestivas por causa disso [da postura diretiva da gestão anterior], mas assim… nunca me desgastei a ponto de brigar, de causar mal-estar… era sempre argumentando para que a coisa pudesse não ser nem tanto do jeito que eles queriam, e nem só do jeito que a gente queria. A gente podia chegar num meio termo que pudesse dar certo para ambos, e assim dava certo (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

É perceptível que as decisões coletivas ainda não se fortaleceram dentro da escola, visto que acontece um desmembramento e/ou hierarquização das decisões em grupos menores, para somente então levar para os demais membros da equipe escolar em forma de comunicado. Quando provocado a descrever como acontece a tomada de decisão na gestão atual, o diretor relata:

> Então assim, as tomadas de decisões hoje em dia estão sendo bem mais democráticas. Temos um grupo que é só a gestão, o quarteto que é o diretor, a vice, o CAF, que é o coordenador financeiro e o pedagógico. Depois disso, temos a direção, tem um grupo com os coordenadores, tanto os pedagógicos como os de área. Temos de professores por área, temos também o grupão maior que é de todos os funcionários da escola. Então a gente sempre vai minando para divulgar para todos de forma bem clara. Às vezes a gente tem um pensamento, aí vai primeiro no da gestão, depois nos coordenadores, depois leva para um grupo maior e pergunta como é que tá, se tem alguma objeção para ser a forma mais democrática possível (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

O que me causa estranheza é perceber que um sujeito com experiência de gestor de outras escolas e ainda de presidente de um Conselho Escolar não estimule espaços dialógicos estando à frente da escola, até porque a democracia e a autonomia opõem-se “às formas

autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha" (LIBÂNEO, 2005, p. 329). Ele afirma na fala acima que primeiro conversa com o grupo gestor, depois com os coordenadores, assim por diante, o que pode ser uma estratégia nova de manter centralizado na proposição, encaminhamento e tomada de decisão. No entanto, um "conselho atuante e agora adormecido nos remete à sensação de uma democratização maquiada, na qual esses espaços decisórios acontecem apenas para homologar as decisões de maneira formal" (MEDEIROS, 2007, p. 165).

Não pretendo aqui minimizar a maneira pela qual a equipe gestora definiu para atuar, pelo contrário, percebo em suas falas a preocupação em manter o bem-estar e a valorização da comunidade como um todo, pois, apesar de compreender a importância do consenso racionalmente motivado para uma gestão democrática e emancipatória, estou apenas pontuando minha leitura a partir do que ouvi dos colaboradores.

Quando cita uma situação conflituosa vivenciada com os membros da equipe, o diretor apresenta de que maneira essa situação foi encarada pela gestão.

> Temos que sentar todo mundo, ver onde está o problema e tentar resolver. Aí a gente vai identificando pela observação, às vezes do lado A é um indivíduo e do lado B é um indivíduo, aí a gente chama um em cada um para uma conversa, é como a gente foi fazendo, e reduziu bastante (DIR, Grupo reflexivo Remoto, 06/08/2020).

De modo geral, a tomada de decisão exposta nas falas dos colaboradores deste estudo me leva a entender que há um esforço da gestão em não causar mal-estar na equipe, no entanto, os espaços deliberativos propícios para argumentação e contra-argumentação ainda são incipientes (pelo menos *a priori*) para afirmar que o consenso contribui para o exercício da gestão escolar democrática. Sem comunicação, sem debate, sem arguição entre os envolvidos não há consenso, na medida em que "falar em consenso racionalmente motivado, por exemplo, significa admitir que existem processos argumentativos de discurso no interior das relações comunicacionais, cujas pretensões de validez foram postas em questionamento" (MEDEIROS, 2007, p. 100).

O fato de os demais membros da escola silenciarem ou serem estorvados de participar dos debates pode ser consequência do modo como estes estavam acostumados a seguir as determinações da gestão anterior, aquela que era mais diretiva e que, por vezes, foi rebatida pelo Conselho Escolar. Quando se negligencia a oportunidade de dialogar sobre os assuntos que se relacionam com sua vida cotidiana, nega-se a possibilidade de eleger novos rumos a seguir e, consequentemente, vai se construindo uma mentalidade que favorece a

alienação. A busca pelo entendimento através da comunicação favorece a superação das dificuldades, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente atuantes. Nesse sentido, a busca pelo consenso

> evidencia o necessário papel da gestão escolar para a ampliação dos espaços e processos reflexivos na escola. Isso porque, embora se mostre essencial para a efetivação da gestão democrática, a participação nunca pode ser imposta, mas sim alcançada por meio da articulação e adesão dos sujeitos. A abertura à participação na busca por soluções para os problemas identificados, portanto, deve integrar professores, alunos, familiares e toda a esquipe escolar em um mesmo processo de entendimento racional, coordenando suas ações a partir do entendimento, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelos processos de tomada de decisão (PINHEIRO, 2017, p. 215).

Os colaboradores apontam, em suas falas, que a maioria das reuniões é conduzida pela equipe gestora, desse modo, demonstram algumas limitações comunicativas quanto aos acordos que são construídos. Nesse cenário, tais ações que acontecem nas tomadas de decisão são orientadas pelo agir estratégico, no qual o gestor tem o controle de preparar a pauta, conduzir o momento e realizar as ações posteriores. Há, assim, nessas assembleias, a predominância da ação estratégica sobre a ação comunicativa, visto que em sua maioria são informativas e não deliberativas. O princípio do entendimento habermasiano é construído mediante o envolvimento dos sujeitos entrelaçados na ação, e não antecipadamente, de maneira unilateral, como notadamente ocorre na elaboração do que será discutido nessas reuniões, bem como no processo interativo em que se desenvolve o agir. A relação intersubjetiva não pode ser negada para que haja o entendimento, uma vez que sua negação ou impedimento se configura como ferramenta sistêmica, gerando desequilíbrios no mundo da vida.

Em suas falas, o diretor deixou claro que muitas vezes é necessário tomar uma atitude diretiva para a resolução dos conflitos, quando afirma:

> Agora assim, tem situações que é necessário se impor, principalmente quando há conflitos (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

> Porque eu já peguei muita barra pesada de briga de funcionários, de ir às vias de fato. Então assim, nesse ponto as tomadas de decisões têm que ser firmes para que não aconteça um mal maior, né? (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

A Racionalidade Comunicativa que Habermas propõe não compactua com esse comportamento diretivo que inibe a reflexão crítica sobre a realidade, atitude fulcral para uma autêntica democratização escolar. A teoria habermasiana não descarta a existência dos

dissensos, pelo contrário, aponta que é a partir deles que o entendimento e o consenso podem acontecer (ou não). O processo de decisão precisa ser "um testemunho da emancipação, [...] perpassado por interrogações que convocam diferentes lógicas e sentidos" (CARVALHO, 2009, p. 450). O dissenso é consequência das interações sociais criadas no mundo da vida e que não deve ser totalmente deixado de lado, posto que, diante dos dilemas do mundo da vida, aliado às influências sistêmicas, dificulta a comunicação e agrava os conflitos sociais. É exatamente nesse ponto que os dissensos precisam ser desmontados através das relações dialógicas livres de coerção.

Desse modo, somente a participação livre, consciente e responsável nos processos de tomada de decisões pode ser considerada como parte do processo de democratização escolar. Percebe-se também a trama paradoxal entre a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Comunicativa, na qual o gestor precisa ser consciente do seu papel e abrir espaços para que a ação comunicativa aconteça e, consequentemente, a RI não se sobreponha. Com o imperativo da Racionalidade Instrumental sobre a Racionalidade Comunicativa, "o mundo sistêmico tende a não evidenciar a dimensão subjetiva, assim como manipula as estruturas de sentidos e significados, e interfere nas instâncias reflexivas que se estruturam e se formam nos âmbitos sociais" (FREITAS, 2020, p. 54).

A maneira com a qual os colaboradores apresentaram o *modus operandi* de que se utilizam para gerir a escola não propicia atitudes de reflexão, de problematização e de participação ou de debate, consequentemente, não se encaixa nos condicionantes habermasianos que sustentam a proposta de consenso defendida pelo autor. Porém, na maioria das vezes, o que acontece são acordos, em que uma das partes tem apenas essa opção de seguir o que foi sugerido pela equipe gestora.

Denomino de "acordo" a leitura que tenho dos contratos estabelecidos no processo de tomada de decisão dessa instituição a partir das falas dos colaboradores. O fato de haver aceitação da posição do outro para que as coisas funcionem não significa que a pessoa não tenha opinião (podendo ser até contrária ao que está sendo aceito), que não houve debate a respeito ou que as opiniões foram omitidas pelos que estavam presentes.

Desse modo, entendo que não houve consenso na perspectiva habermasiana, pois não foi priorizado o diálogo não coercitivo para um denominador comum entre as partes envolvidas, portanto, compreendo que houve acordo.

Também não considero que o processo de tomada de decisão aconteça por meio de entendimento, conforme a fala dos colaboradores, como aparece na exposição do diretor:

> Mas a gente nunca chegou àquele conflito com um colega, né? A gente tenta fazer com que todos tenham harmonia, tenham condições de trabalhar, os que estão tendo dificuldade estamos auxiliando, ajudando. Mas é aquela coisa, nem sempre conseguimos agradar um ou outro. Às vezes a gente fala uma coisa de forma geral aí a pessoa entende errado (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Percebo aqui a preocupação do diretor em evitar todo e qualquer tipo de conflito, pois procura agradar a todos e manter a harmonia na escola, caminhando na contramão do entendimento e do consenso. Para Habermas (1997a), o entendimento precisa ser percebido como um processo, e não como uma meta que se deseja alcançar, posto que ele é transitório e seu ápice é o consenso. Para se chegar ao consenso, faz-se necessário inicialmente que aconteça o entendimento através da comunicação entre os participantes. O modelo ideal da Racionalidade Comunicativa habermasiana propõe que os sujeitos interajam por meio da fala e busquem o consenso livre de coações. Desse modo, para que haja uma racionalidade comunicativa na gestão escolar, é imprescindível

> a crítica permanente, a argumentação e a contra-argumentação, o consenso racionalmente motivado – enfrenta dificuldades que precisam ser devidamente analisadas, para que tal proposição não assuma uma dimensão simplesmente utópica, sem a menor repercussão prática que possa auxiliar na condução dos sérios problemas e desafios com que os diretores escolares lidam cotidianamente (MEDEIROS, 2007, p. 247).

Não identifiquei consensos livres de coerções nas falas dos colaboradores, pelo contrário, percebi outras formas de acordos alicerçados na hierarquização dos componentes da gestão escolar e demais membros. Apesar de a palavra “acordo” ser na língua portuguesa sinônimo de consenso, em minha interpretação, considerando a Teoria da Ação Comunicativa, o acordo acontece a partir do momento em que um dos sujeitos aceita uma determinada situação sugerida (ou imposta) por outro sem que haja debate a respeito, como acontece no consenso defendido por Habermas. O entendimento, porém, por se tratar do caminho pelo qual se chega a um consenso, é percebido em alguns poucos momentos nas falas dos colaboradores, pois a maioria de suas falas indica outros fatores que diminuem os espaços para ações comunicativas, na medida em que as reuniões tomam grande parte do tempo com informes e sendo conduzidas de maneira unilateral, posto que explicam que é a gestão que elabora a pauta e quem conduz a reunião.

Sendo assim, a razão comunicativa se efetiva através das relações intersubjetivas entre pessoas de um determinado contexto, sendo a partir delas que se pode apontar os interesses em comum por meio do diálogo fundamentado no respeito e na ética, reconstruindo

um espaço de participação. Ao se reportar aos impactos gerados pela maneira de conduzir a escola, o diretor declara:

> Então assim, eu acredito que com essa nova gestão dando mais suporte, material, recursos, apoio, né? Até em questões desse suporte que a gente não tinha e vamos ter agora, né? Eu acredito que dessa forma vai fazer com que o professor dê mais de si, e não fica naquele meio termo (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

É perceptível que cada equipe gestora tem um perfil ou aspecto importante que deseja focar seus esforços em sua atuação. Nesse caso, observamos a atual gestão atirando críticas à gestão anterior, mas preocupada com o bem-estar da equipe, buscando valorizar a atuação e dar suporte necessário para um bom desempenho, no entanto, os espaços dialógicos ainda precisam ser consolidados. É inegável a importância do diálogo no ambiente escolar, pois, "quanto mais os sujeitos escolares se comunicarem entre si acerca do pedagógico da escola, mais se tornará possível adotar uma administração escolar democrática e emancipatória" (MEDEIROS, 2007, p. 207).

Os colaboradores relatam que o fio condutor de atuação da gestão idealizada por eles é promover o reconhecimento do professor, contudo, não há evidências no que foi dito pelos colaboradores, na direção de processos intersubjetivos quanto à efetivação nesse sentido. As decisões conjuntas são raras e esporádicas, mesmo quando são identificados indícios de preocupações que envolvem a construção coletiva. Nessa perspectiva, faz-se necessário mencionar que aparentemente o diretor tem uma política forte e o vice-diretor se sente mais parceiro dele do que de fato corresponsável pela escola, caracterizando-se, assim, mais uma evidência de que o que acontece nas relações dessa escola é acordo, e não consenso.

De modo geral, muito se fala sobre gestão escolar democrática, mas o que se percebe é uma democracia que apresenta dificuldades no tocante à participação dos membros escolares, uma vez que as relações de poder ainda aparecem de maneira verticalizada.

ANOTAÇÕES FINAIS

Traçar considerações finais de um trabalho dessa natureza requer reflexão sobre todo o processo vivido durante o percurso da pesquisa, pois, sem dúvida, foi saboroso e ao mesmo tempo doloroso, tendo exigido de mim a construção de uma autonomia como pesquisadora, me descontruindo e reconstruindo diversas vezes, mas que foi muito importante para mim. Voltar a estudar era minha meta, e o mestrado era um sonho quase impossível, pois sou filha de pais humildes, estudei sempre na escola pública do interior do estado e cursei uma graduação sem acesso à iniciação científica ou à extensão.

Em muitos momentos, entrei em crise ao perceber o nível das discussões e exigências que encontrei no mestrado, de modo que posso afirmar que não vivi o que tinha sonhado, pois precisei me ausentar vários meses por problemas de saúde que me tiraram do convívio dos demais colegas. Nessa ocasião, foi preciso tomar uma decisão, conforme afirmou meu orientador a respeito: tornar-me "gestora de mim", bem como dos meus sentimentos, dos meus ideais e, em especial, das minhas atitudes. Foi, sim, necessário virar a página, reescrever, ir além para me perceber autora da minha própria vida e, consequentemente, da minha pesquisa. Para tanto, precisava sair das entranhas para ser uma decisão não coercitiva evidenciada pelo prazo ou pelas exigências da pós-graduação, mas significativa para mim.

Além disso, destaco 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. Traço como hipótese inicial deste estudo que a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, em especial o consenso, está presente no processo de democratização da gestão escolar e que os gestores têm papel fundamental nessa sistematização de consensos, abrindo oportunidades de debates no processo de tomada de decisão para a obtenção de consensos racionalmente motivados. Como eixos orientadores, utilizei: 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão*, com vistas à urgente necessidade de refletir e buscar o sentido emancipatório da Racionalidade Comunicativa na gestão escolar que se dá através da participação e do diálogo.

Neste estudo, busquei refletir, à luz de alguns elementos da Teoria da Ação Comunicativa habermasiana, acerca de que maneira o consenso contribui para a gestão escolar democrática no contexto da tomada de decisão, a partir das falas da equipe gestora, com mais participação do diretor de uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral de Mossoró-RN. Essa intenção 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. Isso posto, por perceber a dominação técnica e burocrática que afeta o ambiente educativo e, consequentemente, seu processo de democratização, senti a necessidade de refletir sobre o processo de tomada de decisão no contexto da gestão escolar.

O ato de decidir não é tarefa fácil, e quando se trata de deliberar sobre o bem comum em uma instituição, é importante ouvir as vozes dos envolvidos para se aproximar de uma decisão acertada. Vale ressaltar que a participação na gestão escolar reflete o pensamento comum da própria sociedade, mas, na maioria das vezes, há uma participação limitada, pois em geral o acordo prevalece, em vez de um consenso dialogado coletivamente, de modo que as inquietações em busca de uma sociedade mais democrática passam desapercebidas. Dentro da escola, a participação 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.

Posso afirmar que hoje tenho uma outra visão acerca da 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.

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. É notório que para compreender a democratização na escola pública, a partir do contexto da tomada de decisão, deve-se oportunizar voz aos participantes. 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.

Neste estudo, a metodologia foi constituída dentro da perspectiva qualitativa, composta pelas seguintes estratégias: a) levantamento bibliográfico de produções relacionadas ao tema nos portais da CAPES e BDTD; b) questionário *on-line*, com perguntas abertas e fechadas, elaborado pelo *Google Forms*; c) Grupo Reflexivo Remoto, que me auxiliou nesse processo, para atingir os objetivos específicos elencados no Quadro 2, quais sejam: a) mapear o que tem sido discutido sobre o consenso 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 como acontece o processo de tomada de decisão. Inicialmente, havia projetado a utilização da observação no campo empírico, no entanto, devido às medidas sanitárias protetivas de isolamento social e, consequentemente, ao fechamento das escolas, isso não foi possível, de modo que precisei reordenar os procedimentos metodológicos disponíveis para a realização deste estudo. Para o tratamento dos dados construídos, utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), pela qual foi possível eleger dois eixos orientadores: 1) *Formação e ingresso na função* e 2) *Tomada de decisão*; e construir três categorias de análise, já apresentadas no Quadro 6 (Gestão Democrática, Tomada de decisão e Consenso).

No levantamento bibliográfico realizado nos portais da BDTD e da CAPES sobre o que tem sido discutido a respeito do consenso em Habermas e gestão escolar democrática, com recorte temporal dos últimos dez anos, elegi duas categorias para refinar a busca: "consideráveis", para trabalhos na área da Gestão Educacional que contemplem a Ação Comunicativa ou consenso habermasiano, e a categoria "não consideráveis", para descartar produções que não apresentassem relação com os assuntos em destaque neste estudo. Essa filtragem resultou na escolha de seis produções, conforme apresentado no Quadro 4, que são: Bianchini (2011), Caires (2010), Pinheiro (2010, 2017), Gomes (2013) e Góes (2019), sendo uma tese e cinco dissertações. Esse mapeamento contribuiu para ampliar minha visão sobre os aspectos teóricos da Teoria da Ação Comunicativa proposta por Jürgen Habermas, bem como identificar linhas metodológicas utilizadas nessas produções. Além disso, surpreendi-me com a grande quantidade de produções ligadas à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), reafirmando a importância dessa instituição no campo das pós-graduações *stricto sensu*, bem como estudos a respeito das Comunidades de Aprendizagem.

Nos procedimentos, questionário *on-line* e Grupo Reflexivo Remoto, utilizei como referência os dois eixos orientadores já mencionados acerca do ingresso na função e no que se

refere ao processo de tomada de decisão, os quais me auxiliaram no sentido de compreender aspectos pessoais e profissionais dos participantes e, ainda, como acontece o processo de tomada de decisão a partir da fala dos colaboradores. Em face desses procedimentos, 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.

É perceptível que há uma intenção democrática, no discurso, de luta contra uma gestão autoritária, porém somente depois de alguns anos e com estudos posteriores para ouvir outras vozes no interior da escola será possível perceber qual realmente é a postura dessa gestão, se democrática ou centralizadora. O diretor sempre assegura se tratar de uma "nova gestão", mas, pelo que se pode perceber, os momentos deliberativos mais marcantes dessa gestão aconteceram via *on-line* e/ou remota, desse modo, configuram-se como incipientes para afirmar que houve uma ruptura com o *modus operandi* de atuação, de forma que o que se verifica até esse momento é um discurso renovado de uma possível democratização. Portanto, é preciso, primeiramente, romper com o modo de pensar imposto por uma ideologia dominante como condição necessária, para pensar uma nova metodologia na condução da escola.

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.

Minha hipótese inicial era a de que a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, em especial o consenso, contribui para o processo de democratização da gestão escolar e que os gestores têm papel fundamental nessa sistematização de consensos, abrindo oportunidades de debates no processo de tomada de decisão. Essa hipótese se confirmou pelo fato de perceber a carência de momentos comunicativos coletivos para a tomada de decisão.

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

ALVES, João Batista. **A trajetória, possibilidades e limites dos conselhos de escola na Rede Municipal de Educação de Vitória – ES**. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/adrie/Downloads/silo.tips_universidade-federal-fluminense-faculdade-de-educaao-programa-de-pos-graduaao-em-educaao-joao-batista-pereira-alves.pdf Acesso em: 23 maio 2020.

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.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; SILVA, Fabiana Cabrera. Abordagem sociológica, política e pensamento plural: a linha de pesquisa gestão e políticas educacionais no Mestrado em Educação/Umesp - 10 anos! **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 20, p. 253-272, jul.-dez. 2009.

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

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**: um manual prático. 8. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

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: 15 ago. 2019.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 1997. 108 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Lei Federal n. 9.394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 maio 2020.

BARRETO, Thereza. **Caderno n. 12 da Escola da Escolha**. 2º edição. 2019. Disponível em: https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-12-palavras-faceis-arte-final.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

CADERNO FORMATIVO DA ESCOLA DA ESCOLHA. **Tecnologia da Gestão Educacional**: princípios e conceitos planejamento e operacionalização. Disponível em: https://www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/kcfinder/upload/files/arquivos/processo-seletivo/8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

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: 19 set. 2019.

CARPES, Dulce Mara. Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024. *In*: ANPED. **Anais...** Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

CARVALHO, Maria João. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **RBPAE**, v. 25, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/adrie/Downloads/19659-71245-1-PB.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

FABRI, M. Desafios para a Preservação da Privacidade no Contexto da Saúde. **Rev. Temas em Debate**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 306-322, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, Thayse Mychelle. **Racionalidade comunicativa e o conselho escolar**: um diálogo possível. Mossoró/RN, 2020. 182p. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091thayse_mychelle_de_aquino_freitas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

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.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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: 15 set 2019.

GOMES, Luiz Roberto. **O Consenso na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e suas Implicações para a Educação**. 2005. 159 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252525/1/Gomes_LuizRoberto_D.pdf Acesso em: 30 nov. 2019.

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: 14 dez. 2019.

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: 20 set. 2019.

GUERRIERO, I. C.; SHMIDT, M. L.; ZICKER, F. (org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008. Disponível em: http://sis.funasa.gov.br/portal/publicacoes/pub1546.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. Disponível em: https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/pensamento-pos-metafisico.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

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

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

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 jun. 2020.

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

HABERMAS, Jürgen. **La ética del discurso y la cuestión de la verdad**. Buenos Ayres: Paidós Ibérica, 2003.

CARVALHO, Maria João. Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 117-140, 2009. ISSN: 0871-9187. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37412031006 Acesso em: 15 jul. 2020.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

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

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. 132 p. (Série Cadernos de Gestão).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Prefácio de Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

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

MELO, Flávio Telles. Acordo intersubjetivo da ética do discurso em Habermas. **Kalagatos**, v. 10, n. 19, p. 205-230, 2011.

PARO, Victor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, maio/ago. 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. 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: 10 ago. 2019.

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: 14 set. 2019.

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 . Acesso em: 22 ago. 2020.

PINTO, José Marcelino. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, fev.-ago. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/07.pdf Acesso em: 15 ago. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 585, de 30 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551. Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018. Disponível em:

https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117064/2/300323.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

WERLE, Flávia Obino. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: BP&A, 2003. 184 p.

APÊNDICES

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO DO QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr(a).

Venho convidá-lo(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa **CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO**, realizada pela mestranda **ADRIELLY BENIGNO DE MOURA**, sob a orientação do Prof. Dr. **JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, tendo como objetivo geral **refletir de que maneira o consenso contribui para o exercício da gestão democrática**.

Nesse sentido, será realizado um questionário *on-line* elaborado a partir do *Google Forms*, cuja responsabilidade de aplicação é da mestranda, no qual os colaboradores irão expor suas reflexões e compreensões sobre sua função na gestão escolar e como acontecem os processos decisórios. Caso a pesquisadora sinta a necessidade de aprofundar a discussão com um dos partícipes, será marcado um encontro (*on-line*) para um diálogo mais específico referido ao tema, objetivando enriquecer os elementos discursivos da pesquisa. O questionário é composto por perguntas abertas e de múltipla escolha. As informações nele obtidas serão utilizadas somente para fins acadêmicos, sem qualquer exposição dos colaboradores.

Desse modo, por meio deste documento, solicito a sua colaboração para a realização deste estudo. Qualquer dúvida ou outras informações sobre a pesquisa, estou disponível pelo telefone (84) 99611-5597 ou pelo e-mail: adriellymoura@hotmail.com.

Após os devidos esclarecimentos, estou ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo e que mesmo aceitando posso a qualquer momento desistir em participar da referida pesquisa.

Eu, _____, CPF: _____, autorizo e me comprometo em participar como colaborador da referida pesquisa.

Mossoró/ RN, _____ de _____de 2020

_____

Adrielly Benigno de Moura

(Mestranda responsável pelo estudo)

_____

Colaborador da Pesquisa

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO *GOOGLE FORMS*

Prezado (a) Colaborador (a)

Este questionário faz parte dos subsídios metodológicos de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN, com o título: "CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO", desenvolvida por mim, Adrielly Benigno de Moura, com orientação do Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, cujo objetivo principal é refletir de que maneira o consenso contribui para o exercício da gestão democrática. As informações obtidas através deste questionário serão utilizadas tão somente para fins acadêmicos, sem qualquer exposição dos colaboradores.

O questionário é composto por perguntas abertas e de múltipla escolha. Sinta-se à vontade para responder. Sua participação é muito importante e desde já agradeço imensamente sua disponibilidade e contribuição para a realização deste meu trabalho acadêmico.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: disponibilizar suas reflexões e compreensões sobre sua função na gestão escolar e como acontecem os processos decisórios, por meio de um questionário *on-line*, elaborado a partir do *Google Forms*, cuja responsabilidade de aplicação é de ADRIELLY BENIGNO DE MOURA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas por meio da técnica análise de conteúdo.

Gostaria de ser colaborador da minha pesquisa?

( ) Concordo em participar
( ) Não concordo

Desde já, agradeço sua participação.
Atenciosamente,

Adrielly Benigno de Moura

PERFIL DO COLABORADOR

Nesta seção você encontrará perguntas pessoais sobre seu perfil profissional.

NOME

FORMAÇÃO (curso, universidade, ano de conclusão)

IDADE (escolha uma opção)

( ) 21 - 30

( ) 31 - 40

( ) 41 - 50

( ) MAIS DE 50.

ASPECTOS DA FUNÇÃO

Nessa etapa, você responderá questões de múltipla escolha específicas sobre a sua função dentro da escola.

QUAL A SUA FUNÇÃO NA ESCOLA?

( ) DIRETOR (A)

( ) VICE-DIRETOR (A)

( ) COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO

( ) COORDENADOR (A) FINANCEIRO

TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA (em qualquer função, mas que seja nesta escola)

( ) menos de 1 ano

( ) de 1 a 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) acima de 10 anos

TEMPO DE SERVIÇO NESSA FUNÇÃO (especificamente na função que ocupa na gestão da escola)

( ) menos de 1 ano

( ) de 1 a 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) acima de 10 anos

QUAL A SUA FORMA DE ACESSO AO CARGO?

( ) Eleição

( ) Indicação

( ) Outro _____

EM QUE ANO INGRESSOU NESSA FUNÇÃO?

( ) antes de 2016

( ) depois de 2016

NESTE BLOCO, AS PERGUNTAS SERÃO DIRECIONADAS PARA SUA EXPERIÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

(As respostas serão livres, pode se sentir à vontade para descrever algum fato específico)

1. As decisões importantes para a escola são sempre definidas em reunião formal da equipe gestora ou são resultado de conversas informais que ocorrem no dia a dia. Comente e dê exemplos.
2. Quem participa desses momentos formais para a tomada de decisão? Comente a participação, a frequência e a importância dessas reuniões.
3. Caso sejam encontros informais que acontecem no cotidiano da escola, como ocorrem: conversam sempre entre as mesmas pessoas? São diálogos de acordo com a situação ou com quem está disponível? Comente e dê exemplos.
4. Quando se trata de reuniões formais, há sempre uma pauta predefinida para debate ou a reunião acontece a partir dos diferentes posicionamentos relativos aos problemas levantados?
5. As decisões tomadas são sempre resultado de conversa e debate entre os membros da equipe gestora ou são tomadas mais diretamente pela direção? Explique.
6. Como vocês trabalham as posições conflitantes diante de uma determinada situação na escola? Comente.

7. De acordo com as dificuldades encontradas no exercício da função, cite três aspectos que você vivenciou e que considera como sendo de frustração na sua atuação profissional.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE C – RESPOSTAS DOS COLABORADORES (03) AO QUESTIONÁRIO

RESPOSTAS DOS COLABORADORES NO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

PERFIL DO COLABORADOR

Nesta seção você encontrará perguntas pessoais sobre seu perfil profissional.

NOME

3 respostas

AS RESPOSTAS DESTE ÍTEM SERÃO PRESERVADAS

FORMAÇÃO (curso, universidade, ano de conclusão)

3 respostas

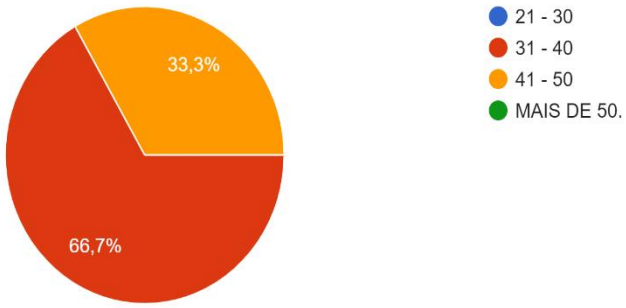
Licenciatura em Física, UFF, 2010.

Física, UERN, 2002

Licenciatura plena em Matemática, UERN, 2005

Idade (escolha uma opção)

3 respostas

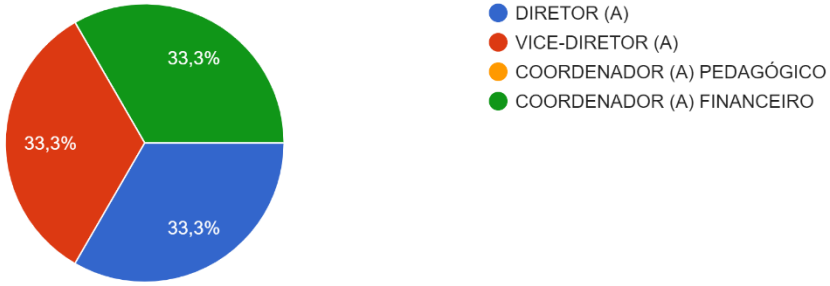


ASPECTOS DA FUNÇÃO

Nessa etapa você responderá questões de múltipla escolha específicas sobre a sua função dentro da escola.

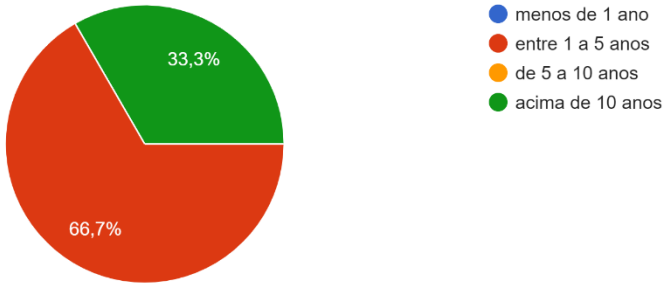
QUAL A SUA FUNÇÃO NA ESCOLA?

3 respostas



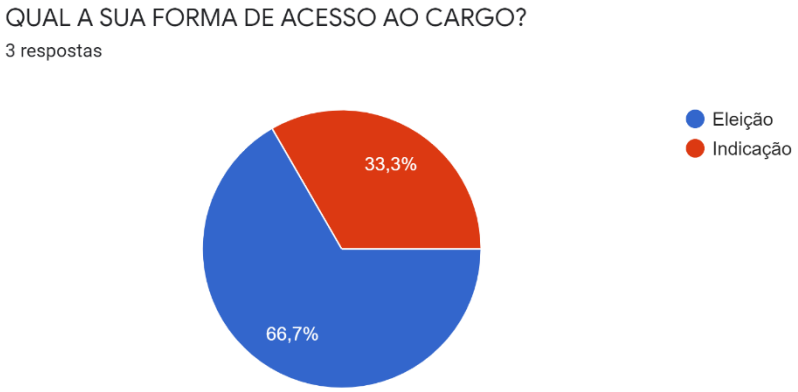
TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA (em qualquer função, mas que seja nesta escola)

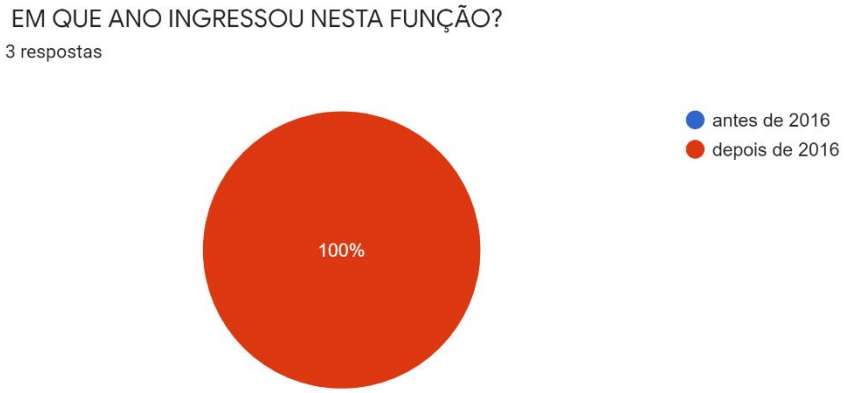
3 respostas



TEMPO DE SERVIÇO NESTA FUNÇÃO (especificamente na função que ocupa na gestão da escola)

3 respostas





NESTE BLOCO, AS PERGUNTAS SERÃO DIRECIONADAS PARA SUA EXPERIÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

(As respostas serão livres, pode se sentir à vontade para descrever algum fato específico)

1º	**As decisões importantes para a escola são sempre definidas em reunião formal da equipe gestora ou são resultado de conversas informais que ocorrem no dia a dia. Comente e dê exemplos.**
DIR	Reuniões formais da equipe, sendo conselho escolar maioria dos professores e representantes das turmas. Nessas reuniões discutimos vários aspectos das funcionalidades das rotinas escolares, do pedagógico ao financeiro.
V-DIR	As decisões importantes são tomadas em reuniões formais. Iniciar as aulas não presenciais, por exemplo, foi decidido em uma reunião *on-line* com os

	professores.
CFIN	São definidas em reunião, mas em algumas situações são realizadas pesquisas para manter a transparência.

2º	**Quem participa desses momentos formais para tomada de decisão? Comente a participação, a frequência e a importância dessas reuniões.**
DIR	Maioria dos professores, funcionários, membros do conselho escolar e fiscal e representantes das turmas e pais. Sempre temos essa formação nas reuniões, porém os representantes dos pais são menos presentes nas reuniões extraordinárias por conta de compromissos. A participação da maioria dá a forma transparência e democrática nas tomadas de decisões.
V-DIR	Gestão, coordenação pedagógica e professores. Todos devem participar das decisões importantes relacionadas à escola.
CFIN	Primeiro é discutido no grupo da gestão (diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica e CAF), depois é exposto para demais partes da escola (professores, funcionários e alunos) e escutamos as opiniões e decidimos se acatamos ou não.

3º	**Caso sejam encontros informais que acontecem no cotidiano da escola, como ocorrem: conversam sempre entre as mesmas pessoas? São diálogos de acordo com a situação ou com quem está disponível? Comente e dê exemplos.**
DIR	As reuniões informais só acontecem para se decidir sobre o lanche que será comprado para celebração de um aniversário ou outra ocasião fora do trabalho.
V-DIR	Diálogos entre toda a equipe.
CFIN	Não, os encontros são programados, quando surge um caso extra e é apresentado no intervalo com todos presentes informamos a equipe gestora

	para em seguida debater o caso.

4º	**Quando se trata de reuniões formais, há sempre uma pauta predefinida para debate ou a reunião acontece a partir dos diferentes posicionamentos relativos aos problemas levantados?**
DIR	Sempre há um edital com a pauta a ser discutida.
V-DIR	Há uma pauta definida para nortear a reunião e depois há a abertura para que todos coloquem seus pontos de vista.
CFIN	Sim, a pauta é sempre realizada com antecedência, mas no decorrer dependendo da situação pode tomar outro rumo.

5º	**As decisões tomadas são sempre resultado de conversa e debate entre os membros da equipe gestora ou são tomadas mais diretamente pela direção? Explique**
DIR	Sempre pela equipe e maioria.
V-DIR	Sempre resultado de conversa e debate.
CFIN	Cada caso um caso, mas a maioria das decisões é realizada pela equipe.

6º	**Como vocês trabalham as posições conflitantes diante de uma determinada situação na escola? Comente.**
DIR	Buscamos o diálogo, ouvir as partes envolvidas, buscar soluções saudáveis para a manutenção do bom convívio.

V-DIR	Procuramos analisar os pontos de vista e decidir o que for melhor para a escola.
CFIN	Fazemos uma pesquisa e aceitamos a posição da maioria.

7º	**De acordo com as dificuldades encontradas no exercício da função, cite três aspectos que você vivenciou e que considera como sendo de frustração na sua atuação profissional.**
DIR	Distanciamento por parte de algumas pessoas contrárias aos posicionamentos sobre mudanças. A não colaboração por parte de pessoas contrárias à forma ética e correta do trabalho. E a falta de confiança por parte de alguns por frustrações passadas. Obs. Sempre existem pessoas assim, porém são sempre a minoria.
V-DIR	Descaso do Governo para as necessidades da escola (falta uma quadra esportiva, por exemplo), o descaso do Governo para as necessidades dos professores (não pagando o piso salarial, por exemplo), o que desestimula a equipe, e alunos que não valorizam a escola.
CFIN	A aceitação de alguns funcionários em trabalhar em equipe, promessas que não foram cumpridas da SEEC (estrutura) e excesso de trabalho.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO – GRUPO REFLEXIVO REMOTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr(a).

Venho convidá-lo(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa **CONSENSO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO**, realizada pela mestranda **ADRIELLY BENIGNO DE MOURA**, sob a orientação do Prof. Dr. **JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, tendo como objetivo geral **refletir de que maneira o consenso contribui para o exercício da gestão democrática**.

Nesse sentido, será realizado um momento *on-line*, denominado como Grupo Reflexivo Remoto, realizado no dia seis de agosto de dois mil e vinte, às 15h30min, por meio de videoconferência pelo recurso do *Google Meet*, cuja responsabilidade de condução é da mestranda, no qual os colaboradores irão expor suas reflexões e compreensões sobre como acontecem os processos decisórios na gestão escolar. Caso a pesquisadora sinta a necessidade de aprofundar a discussão com um dos partícipes, será marcado outro encontro (*on-line*) para um diálogo mais específico referido ao tema, objetivando enriquecer os elementos discursivos da pesquisa. O grupo Reflexivo Remoto é composto por perguntas abertas e as informações nele obtidas, através das falas dos colaboradores, serão utilizadas somente para fins acadêmicos, sem qualquer exposição dos colaboradores.

Desse modo, por meio deste documento, solicito a sua colaboração para a realização deste estudo. Qualquer dúvida ou outras informações sobre a pesquisa, estou disponível pelo telefone (84) 99611-5597 ou pelo e-mail: adriellymoura@hotmail.com.

Após os devidos esclarecimentos, estou ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo e que mesmo aceitando posso a qualquer momento desistir em participar da referida pesquisa.

Eu, _____, CPF: _____, autorizo e me comprometo em participar como colaborador da referida pesquisa.

Mossoró/ RN, _____ de _____de 2020

_____

Adrielly Benigno de Moura

(Mestranda responsável pelo estudo)

_____

Colaborador da Pesquisa

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO REFLEXIVO REMOTO

ROTEIRO PARA O GRUPO REFLEXIVO REMOTO
Como acontecem as decisões na escola?
Qual a função que exerciam antes da função de gestor?
Como acontecia a relação entre a gestão e o Conselho Escolar?
Quais os segmentos da comunidade escolar que participam das tomadas de decisões?
Quem é que conduz esses momentos?
Nesses momentos de decisão, quais os assuntos mais debatidos?
Dessa vivência, comente sobre algum momento ou algum fato que chamou a atenção nessas ocasiões.
Essas reuniões têm uma frequência predeterminada ou acontecem de acordo com a necessidade que vai surgindo? E quem participa?
Mencione uma situação conflitante que foi necessária para se chegar a um consenso.
Como vocês percebem essa mudança no paradigma de atuação da gestão anterior com a gestão atual?
Para você, enquanto gestor, o que é tomar decisão?
Quais são suas prioridades ao tomar uma decisão?
Como vocês, gestores, avaliam a autonomia da gestão escolar mediante as decisões dos órgãos de controle?
Que relação pode se estabelecer, ou não, com a forma de gestão e os resultados alcançados pela escola?
A maneira de conduzir a escola gera alguma repercussão na participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões?

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

APÊNDICE F – FALAS DOS COLABORADORES NO GRUPO REFLEXIVO REMOTO

QUESTÃO 1 – Como acontecem as decisões na escola?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Quando decidi ingressar na gestão… ou melhor, eu não pretendia entrar nesse momento na direção da escola, porque assim… eu passei um bom período assumindo a direção lá do [da escola], eu passei de 2012 até 2017 para mim só na direção foi bastante tempo, então não pretendia. Só que assim, devido alguns acontecimentos e assim ser um desejo mesmo de assumir a direção de lá, porque eu sou neto da fundadora né… Minha avó, ela fundou a escola, então eu sempre senti esse desejo de assumir essa gestão para ficar aquela coisa interessante, bacana, né da avó chegar até ao neto. Mas devido, assim, a impossibilidade da gestão anterior dar continuidade e de não ter outras pessoas com interesse aí decidi entrar nessa gestão. Inicialmente, eu procurei uma outra professora, mas ela teve que sair da escola. Aí foi com outro professor ele também não pôde. Aí eu falei com (V-DIR), foi assim uma escalada que chegou num acerto fundamental, pois ela dá muito certo comigo, ela pensa, a gente até se assusta como a afinidade de pensamentos estão conectados. Assim, às vezes eu tô pensando e ela começa a falar, e às vezes eu falo e ela já estava pensando naquilo. Eu vejo que a gestão tá dando muito certo porque temos pensamentos muito parecidos, principalmente ao que é democrático, porque antes a gente via algo bem, é… centralizado, unilateral, assim… não expandia para todos, não. Nem as informações e nem assim as tomadas de decisões. Agora não, a gente se policia muito a sempre… ah! surgiu isso, vocês acham que é uma boa divulgar

	para os professores? aí a gente pensa… mas vamos divulgar, mesmo que seja mais trabalho para eles, porque se eles não aceitarem… e se a gente não falar e ele descobrirem por terceiros?… vão achar que a gestão não foi transparente. Então a gente tem sempre a preocupação de não trazer desconforto para os colegas, mas a gente se preocupa também em manter sempre a transparência para que não aconteça esse tipo de coisa. Então assim, combinamos muito nesse pensamento e também sempre trazer o que for melhor para escola. Então assim, as tomadas de decisões, hoje em dia estão sendo bem mais democráticas. Temos um grupo que é só a gestão, o quarteto que é o diretor, a vice, o CAF, que é o coordenador financeiro e o pedagógico. Depois disso, temos a direção, tem um grupo com os coordenadores, tanto os pedagógicos como os de área. Temos de professores por área, temos também o grupão maior que é de todos os funcionários da escola. Então a gente sempre vai minando para divulgar para todos de forma bem clara. Às vezes a gente tem um pensamento, aí vai primeiro no da gestão, depois nos coordenadores, depois leva para um grupo maior e pergunta como é que tá, se tem alguma objeção para ser a forma mais democrática possível.
V-DIR	É, o (DIR) não decide nada sozinho, não é uma ditadura, que era o que a gente vivia anteriormente. Ele sempre está compartilhando o pensamento dele, fazendo os comunicados que são necessários e fala com os professores. Tudo é perguntado, tudo e assim, o que é mais bacana é que ele também me dá bastante autonomia, né? Ele não decide nada só, ele acha minha opinião importante, sempre me pergunta. Assim, eu não esperava entrar na direção nesse momento, mas tem sido uma experiência bem bacana. Eu fico feliz de estar na direção com o diretor porque tá dando certo. A gente quer o melhor para a escola e eu espero que a gente consiga com o nosso trabalho.

QUESTÃO 2 – Qual a função que exerciam antes da função de gestor?

COLABORADOR	**CONTEÚDO**

DIR	Eu entrei na escola em 2017 e já me botaram… rsrs. Eu até perguntei se não tem que ter um ano de escola para ser presidente do conselho? Aí ela tava lá na reunião e disse que não precisa. Aí pronto, desde 2017 eu fiquei 2017/2018 aí no ano passado quando foi mudar a questão da gestão eu tive que sair da presidência do conselho para poder candidatar e quem ficou foi o vice. Quem assumiu foi suplente de diretor do Conselho, outro professor assumiu a presidência do Conselho Escolar.

QUESTÃO 3 – Qual a função que exerciam antes da função de gestor?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	O pessoal dizia que nas reuniões eu gritava muito, né? Porque quando eu me empolgo, eu falo alto, é que nem dando aula, vocês são professores, quando a gente está numa aula empolgante a gente sobe o tom da voz, mas é porque estamos empolgados, então as reuniões eram bem barulhentas, nesse sentido quando as determinações vinham de cima para baixo. Porque é… é o que o digo para todos os colegas, é bom você conhecer os dois lados da moeda, você está em sala de aula vê de uma forma, você às vezes está readaptado numa biblioteca vê de outra forma, você está na secretaria vê de uma forma, na cozinha… qualquer setor. E principalmente sendo na direção, você começa a ver o trabalho como é ao todo dentro de uma escola. E com a experiência que eu já tinha na gestão da outra escola, eu sempre mostrava para os colegas… não é assim, você está causando mal-estar em trazer essas determinações de cima para baixo. Eu sei que temos ordens a cumprir, metas a bater, mas temos que ir de acordo com a realidade da escola. Não podemos desmanchar todo um projeto, um plano que todos os professores se reuniram ali pra fazer porque vem uma determinação de última hora para que se fosse realizada determinada tarefa, pesquisa, enfim. Então sempre tinha muito embate nesse sentido, porque ela exigia determinadas coisas, pedia para a coordenadora. A coordenadora se esforçava para não entrar em conflito com ela, para que aquilo que veio de cima

	fosse cumprido, mas sempre causava-se essa tensão. Porque é sempre bom que você tenha uma experiência como gestor, que você não se prende àquela forma ditatória de que tem que fazer isso e ponto. Então, a direção te traz uma experiência, um conforto que podemos argumentar, podemos fazer de outro jeito, podemos fazer de acordo com o plano que está na escola. E nem sempre que chegar uma coisa, deixar caminhar junto com outras coisas que já estão caminhando na escola, sendo assim… não adiantaria nada todo aquele planejamento anual, aquele plano de ação, programas que fazemos durante o ano todinho. A gente fazer aquilo tudo, ter aquele trabalhão todinho e chegar de última hora e a gente ter que desmanchar para atender aquilo. Tudo tem que ser dosado. As reuniões eram sempre tempestivas por causa disso, mas assim… nunca me desgastei a ponto de brigar, de causar mal-estar… era sempre argumentando para que a coisa pudesse não ser nem tanto do jeito que eles queriam, e nem só do jeito que a gente queria. A gente podia chegar num meio termo que pudesse dar certo para ambos, e assim dava certo.

QUESTÃO 4 – Quais os segmentos da comunidade escolar que participam das tomadas de decisões?

COLABORADOR	**CONTEÚDO**
DIR	Nas reuniões extraordinárias sempre dava certo a participação dos alunos. Os pais teriam que ser programadas, nas extraordinárias quase sempre não dava certo a representante da comunidade, dos pais não estava presente, mas estava dos alunos, dos funcionários. Aí como lá é uma escola em tempo integral, é até mais reduzido, mas aí a gente convocava todos para que se fosse mais democrático. Porque, na outra escola, eram representantes dos turnos matutino, vespertino e noturno, só que lá, por ser integral, era só um representante de cada área, então, por exemplo, um professor, um funcionário e um aluno, aí a reunião ficava muito minguada. Então a gente convidava todo mundo, os representantes de classe, os professores, os funcionários, aí decidia todo mundo de forma

	democrática. Os membros era eu, tinha o secretário, tinha todos os professores, o vice, a direção. Tinha representante dos pais, mas na maioria das reuniões, principalmente as extraordinárias, que eram aquelas que têm um problema tem que ter um debate ali, aí eles não davam tempo chegar, mas tem representante dos pais também e da comunidade.

QUESTÃO 5 – Quem é que conduz esses momentos?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Sou eu que conduzo junto com a vice. Aí a gente sempre coloca uma pauta, aí eu pergunto: Conselho, quer agregar alguma pauta? Coordenadores, querem agregar algum assunto na pauta? E assim vai.

QUESTÃO 6 – Nesses momentos de decisão, quais os assuntos mais debatidos?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	No ano passado, eu acho que foi… é… que eu me lembre bem assim a gente falou muito sobre uma forma da gente buscar alunos, porque as matrículas do ano anterior foram bem fracas, a gente só conseguiu montar dois primeiros, aí tinham saído três terceiros anos aí ia ficar com uma turma bem reduzida. Aí fizemos um projeto que foi nós professores pegar os alunos e levar para as escolas de nono ano. Então foi muito discutido isso, porque como saiu uma faixa de 5 e 6 professores com os alunos, porque os alunos eles tenham apresentações, a fanfarra da escola, grupo de teatro, de música, de coral. Então a gente enchia os carros de aluno com os instrumentos e uma faixa de 5 ou 6 carros e saía com esses professores. Aí sempre tem uma discussão em relação à

	turma ficar sem aula, tem aluno que tá no corredor que não tá assistindo aula, que tem aluno que tá no clubinho, o porquê que não tá, se o professor saiu ou então tinha sempre essas discussões das reuniões porque que não era a coisa mais terrível do mundo é que um aluno ficasse no corredor. Então a gente sempre discutia a escola viva, não adianta tá todo mundo trancado dentro de uma sala cabeça baixa copiando, o aluno tem que se movimentar, tem que falar, tem que ter o espaço, tem que ser protagonista. Então a própria natureza do tempo integral ele traz isso, ele traz essa ideia do aluno ser protagonista. Então assim… a gente via o aluno tá no corredor? Então ele tá com algum problema, porque até para nós professores passar de sete da manhã até cinco horas da tarde numa sala, ainda mais uma sala quente e sem conforto. Então tem que ser aliviada essa situação. Lógico que a gente se preocupa se ele tá perdendo o conteúdo, alguma coisa, uma coisa importante, todo assunto. A gente se preocupa, mas era uma coisa demais, virava uma discussão, até na hora do intervalo tinha as reclamações, porque os alunos estão saindo demais, não podia nem beber água. Ora, Mossoró tão quente. Eu saio da sala dá para beber umas dez vezes só na parte da manhã, então imagine um aluno, né! Então era mais essas discussões. Esse ano não, esse ano a gente tá discutindo mais em relação a essas aulas remotas. Eu acho que o assunto chave é esse: aulas remotas, preocupação de essas aulas não serem conteudistas e tá tendo mais uma aproximação com um aluno, porque a gente tá muito preocupado também com a situação deles, tem umas situações bem complicadas e a gente tem que também entender esse lado aí.

QUESTÃO 7 – Dessa vivência, comente sobre algum momento ou algum fato que chamou a atenção nessas ocasiões?

COLABORADOR	**CONTEÚDO**

V-DIR	Bom, é o que já foi falado, antes a gente não podia interferir, vinha tudo de cima e a gente tinha que abaixar a cabeça e aceitar, tudo era uma reclamação. E assim, quando o diretor assumiu, decidiu assumir, para a gente foi um alívio, porque a gente sabia que ia ter uma ruptura com o que tava acontecendo anteriormente e o que me surpreende agora é ele ser assim… a gente faz um juízo dele quando não conhece, que ele é bravo e tal, mas ele é um doce. E tudo ele comunica, e está sempre querendo saber opinião de todos e nada é só o que ele quer, nunca foi assim. Então é o que mais me surpreende agora é isso, essa mudança da água para o vinho.

QUESTÃO 8 – Essas reuniões têm uma frequência predeterminada ou acontecem de acordo com a necessidade que vai surgindo?

COLABORADOR	**CONTEÚDO**
DIR	A gente tá fazendo a cada quinze dias, mais ou menos. A gente sempre procura fazer ou na quinta ou na sexta. Porque às vezes tem atividades relacionadas a entrega de livros, a entrega de kits de alimentação. Amanhã mesmo estaremos fazendo a entrega de material impresso. Então, assim, uma semana antes desses eventos acontecer a gente tá se reunindo para tratar disso aí, para eles poderem nos ajudar na divulgação, em relação a isso.

QUESTÃO 9 – Mencione uma situação conflitante que foi necessária para se chegar a um consenso.

COLABORADOR	**CONTEÚDO**
DIR	Até agora, na gestão da gente aqui, conflito? Muitos gestores, principalmente

	aqueles que estão afastados de sala de aula, eu digo isso de conhecimento próprio, porque eu já trabalhei se eu não me engano em oito escolas do município, no projeto Pro Jovem Urbano, e eu tenho propriedade para falar… as gestões priorizam muito a questão do aluno e pai, né? Lógico, esse é um fundamento principal da escola, mas eu vejo diferente só num ponto: Que se o professor está bem, ele dá uma aula satisfeito, se o professor é reconhecido, se ele é elogiado, se ele é reconhecido mesmo, não só pelos colegas. O maior elogio que vem para o professor, para mim é quando o aluno olha e diz… professor eu só consigo aprender com você, ou você explica bem demais. E isso para mim já é suficiente, mas às vezes é importante vir daquela pessoa que tá na direção, até de um colega mesmo. Eu acho isso muito importante. Não é uma tapinha nas costas, é um reconhecimento de verdade, legítimo. Então assim, sempre priorizamos assim. Vamos valorizar o colega aqui porque antes não era valorizado, era criticado. Então assim, vamos pensar dessa forma porque ele vai se sentir bem. Porque muita gente não queria mais trabalhar ali, uns estavam pedindo para sair porque não tinha muita confusão. Cada um tinha os seus problemas, mas aí a gente sempre pensamos igual nesse sentido. Só a gente tá fazendo essa linha do trabalho, mas não conseguimos agradar a todo mundo, porque nem Jesus agradou a todos, mas é a minoria mesmo. E é justamente aquele um que a gente mais brigou até eu acho para que fosse reconhecido. E aí a gente entende que o problema não é com a gente. Às vezes é da pessoa mesmo, tá sempre com o pé atrás, está sempre desgostoso com alguma, algum problema que faz com que ele ligue um botão de alerta para estar sempre com a crítica aqui e acolá. Mas a gente nunca chegou aquele conflito com um colega, né? A gente tenta fazer com que todos tenham harmonia, tenham condições de trabalhar, os que estão tendo dificuldade estamos auxiliando, ajudando. Mas é aquela coisa, nem sempre conseguimos agradar um ou outro. Às vezes, a gente fala uma coisa de forma geral aí a pessoa entende errado. Uma pessoa até brincou comigo quando eu falei iniciando uma votação: “Pessoal, de forma democrática”. Aí a pessoa perguntou: “E quando é que não foi?” Então às vezes a pessoa critica até a forma como a gente tá falando. Mas assim, eu acho que não é um conflito, é assim, uma vivência que como professor era de um jeito, aí quando a gente assume a gestão já vê a gente de outra forma. Então eu não sei

	às vezes assim aquele hábito antigo de trabalhar com a gestão muito opressora, muito resistiva, muito centralizadora. Então é aquele hábito não saiu dele ainda, né? Então acho que não foi tempo suficiente para mostrar nossa atuação, mas se Deus quiser futuramente, aí quando tudo isso acabar, a gente possa estar mostrando para que a gente veio.

QUESTÃO 10 – Como vocês percebem essa mudança no paradigma de atuação da gestão anterior com a gestão atual?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Foi um baque para ela, mesmo ela sabendo, ela consciente de que não podia assumir mais a gestão. Eu acho que ela acreditava que a gente ia colocar eles na financeira ou algo próximo na gestão, mas não, a gente não vai tentar separar o máximo para que não tem aquelas interferências, né? Vamos tentar reformular. Então assim, eu acho que para o pessoal foi uma grande mudança, muita gente tá apostando na gente, até nas coisas pequenas o pessoal já vem assim percebendo. Tinha até um botãozinho para apertar e tocava uma sirene lá na secretaria, aí a secretária tinha que deixar o que estava fazendo para correr para ir lá ver o que era. Então assim, eu tirei isso. Qualquer coisa que eu precise, eu levanto e vou lá, se elas não puderem fazer a gente faz. É algo que a gente vai mudando aos poucos. O pessoal tá vendo, tá mais leve. Não é aquela coisa de pisar em ovos. Eu brinco muito com o pessoal também para que relaxe com a gente, o pessoal tinha um tratamento diferenciado de pegar água, de levar cafezinho, aí eu não gosto de nada disso. Eu acredito assim que a diferença maior está sendo na forma de tratamento sempre bem respeitoso, bem cordial, coleguismo mesmo. Eu apanhei muito para ser gestor, para estar no molde da gestão que estou atuando hoje, já fiquei doente, já precisei me ausentar. A gente brinca que quem está na gestão não tem férias, mas eu já mudei esse pensamento, porque eu

	precisei me afastar por 30 dias. Porque quando eu tava na outra direção era de segunda a sábado e às vezes até domingo ia na escola e isso de 2012 até 2016, então assim, tive uma crise de ansiedade com qualquer problema. Porque lá eram três realidades, fundamental menor de manhã, fundamental maior tarde e EJA à noite, eram três realidades, era muito puxado. Então tô vendo essa gestão agora mais leve, mais experiente, e assim é algo que é só uma realidade, uma equipe só, um alunado só, então eu tô gostando, é bem mais tranquilo do que as anteriores.

QUESTÃO 11 – Para você enquanto gestor, o que é tomar decisão?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Eu vejo que as decisões numa escola elas nunca podem ser individuais, não dá para eu chegar e dizer… quero que seja assim. Como era antes. Eu acho essa tomada de decisão brusca é uma forma muito invasiva para qualquer um. Eu vi exemplos de diretora chutando a porta, não nessa escola, mas em outras, e dizendo: "Eu quero esse planejamento aqui agora! Só sai daqui da sala se entregar o planejamento" aí a gente via que aquela tomada de decisão partia dela, aquela forma de buscar, de requerer certas coisas, então eu vejo que não é uma forma única e individual uma tomada de decisão. Podemos tomar decisão nas nossas vidas, mas numa escola, numa instituição que tem muitos funcionários, que podem afetar a forma de trabalho e afetar os alunos eu acho que tem que ser pensada, tem que ser sentada, tem que ser discutida, para que se possa ter melhor forma. Eu até perturbo demais eu acho. (V-DIR), isso aqui tá bom? Fazemos assim ou não? Aí eu levo lá para os carregadores… Talvez isso passe até insegurança, mas é aquela coisa de não fazer só ou não passar por cima dos outros, de não querer mostrar algo que eu quero impor. Agora assim, tem situações que é necessário se impor, principalmente quando há conflitos. Porque eu já peguei muita barra pesada de briga de funcionários, de ir às vias de fato. Então assim, nesse esse ponto as tomadas de decisões têm que ser firmes

	para que não aconteça um mal maior, né? Então assim, eu tô pensando de duas formas as tomadas de decisão: uma decisão que seja para o coletivo ou uma tomada de decisão para uma coisa urgente, para uma necessidade real ali, pontual, né? Que tem que ser naquele momento, né? Então tem essas duas formas de ver. Se for uma coisa eu quero tomar decisão, por exemplo, quero pintar o portão daqui a um mês, aí você tem como planejar e discutir toda a situação, mas uma tomada de decisão ali para um conflito, então, às vezes não dá tempo nem de perguntar. Como já houve, não neste momento, porque tá tudo tranquilo, graças a Deus. Começou a ter uns conflitos, mas eu conversei com (V-DIR) e com o financeiro também, a gente vai se reunir e dizer como é a nossa gestão e pedir para esquecer a anterior e assim a gente fez. Sentamos onde tinha o conflito, que era entre o setor da cozinha e o da limpeza, sempre tinha muitas piadas dos dois lados, mas a gente não pode tomar partido nem de A e nem de B. Temos que sentar todo mundo, ver onde está o problema e tentar resolver. Aí a gente vai identificando pela observação, às vezes no lado A é um indivíduo e do lado B é um indivíduo, aí a gente chama um em cada um para uma conversa, é como a gente foi fazendo, e reduziu bastante. Não sei com a pandemia, o afastamento, todo mundo em casa, só sei que amenizou. A gente nessa fase de observação a gente conseguiu identificar os indivíduos em cada lado. Esses indivíduos tiravam a harmonia para ambos os lados. Aí a gente ia conversando, pedindo respeito e tava dando certo, mas aí não teve continuidade, tivemos que se afastar todo mundo, mas é isso… as tomadas de decisões que levem tempo a gente eu tomo no coletivo, mas as pontuais e eu dei liberdade total tanto para (V-DIR), caso eu não esteja, né? Eu falei isso para ela. Porque às vezes muita gente não leva a sério até pelo vice-diretor anterior pessoal brincava: “você é o último a saber, você é café com leite”. Então eu cortei isso logo nas primeiras reuniões. V-DIR tem os mesmos poderes, deveres e direitos do que eu. A gente até brinca…! “diretor e diretora”, não tem negócio de vice, porque se ela decidir, tá decidido, não volta atrás e a mesma coisa que eu, caso um dos dois não esteja e não desse tempo suficiente comunicar o outro essas dessas tomadas de decisões pontuais. Então é isso.
V-DIR	Tomar uma decisão é fazer o que é melhor para escola e para todos os

	funcionários e professores. É pensar sempre no bem-estar comum, nunca em benefício de só um setor. É sempre pensar no coletivo, pensando sempre no que vai, o que aquela decisão vai impactar na vida do outro. E é isso, eu não sou uma pessoa assim de muitas palavras não, eu sou de exatas, eu não sou muito boa nessas coisas assim de falar. Mas eu espero contribuir pelo menos um pouquinho para sua pesquisa de alguma forma.

QUESTÃO 12 – Quais são suas prioridades ao tomar uma decisão?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Assim, quando eu assumi, minha prioridade era alavancar o nome do [da escola] novamente. Porque o [a escola] tem muita tradição, eu estudei lá, minha avó fundou e tem muita história boa. Mas teve alguns eventos aí que a escola ficou com o nome não muito legal, né? Vocês sabem. Teve um assalto lá dentro, teve aquele caso do namorado que tava sentado no colo da outra, que repercutiu isso mundialmente, né? Então assim, quando eu assumi, a minha prioridade era resgatar novamente os bons tempos do [da escola], mas com uma característica minha que é valorizar e respeitar o professor que tá em sala de aula, fazer com que ele se sinta bem, das condições de trabalho. Porque às vezes faltava material, faltava papel para impressão, para produção de alguma atividade e eu tô conseguindo ver que com os recursos que entram não era para faltar isso. Eu tô vendo que dá para administrar isso e que dá para fazer um trabalho legal com os recursos que entram na escola. Então assim, a prioridade é fazer com que isso aconteça. Fazer com que o professor tenha condições de trabalhar em sala de aula, certo. Fazer com ele se sinta bem, e tenha gosto para dizer… "Ah! eu trabalho lá no [na escola]" porque sempre temos bons resultados nas feiras de ciências. Esse ano, nas escolas da 12ª DIREC, ficamos em primeiro lugar na avaliação do SIMAIS em matemática e em terceiro em língua portuguesa. Temos uma boa aprovação no ENEM, muitos alunos aí ingressando nas faculdades, retornando como estagiários. Então assim, além desses bons resultados, fazer com que todos se sintam bem, tenham gosto. Até farda estão

	sentindo vontade de vestir, que era algo que não tinha. E só reforçando aquele projeto que a gente visitou as escolas, deu tão certo que conseguimos montar quatro primeiros anos, ou seja, foi uma briga, uma discussão, porque nós não estávamos em sala de aula, mas estávamos com os nossos alunos buscando mais alunos. Então levamos os alunos das escolas, eles faziam as apresentações lá e conseguimos montar quatro primeiros anos. Mais 130 alunos novatos, só esse ano. Então um número muito bom, teve ano que foi só 78 novatos, então teve uma elevação muito boa em relação ao número de alunos com esse projeto de visitar as escolas. Então é isso, a prioridade é dar condições para que o colega possa trabalhar e que ele se sinta bem.

QUESTÃO 13 – Como vocês, gestores, avaliam a autonomia da gestão escolar mediante as decisões dos órgãos de controle?

COLABORADOR	CONTEÚDO

DIR	Nesse momento, as demandas que estão chegando são por via remota. Então a gente recebe, e a gente brinca… se eles pedem para a escola entregar dia 08, a data real é dia 15, é que eles querem mostrar serviço. Mas a gente tenta resolver logo, porque fica aquele lembrete, né? Aí às vezes é ela que responde, às vezes sou eu. Porque ficam aqueles lembretes… "escola tal já entregou". A gente agiliza. Porque a gente sabe quando vem lá de cima é tudo para ontem, mas às vezes na realidade nem é, porque as DIRECS querem mostrar serviço. Eu digo porque eu já trabalhei até na DIREC, já rodei muito em termos de trabalho. E lá eu via, quando chegava uma coisa para uma data era enviado para as escolas enviarem bem antes, tem essas coisas. São ofícios de horas suplementares, aí a gente monta como vai ficar a carga horária e envia. O restante é questionário. As demandas estão vindo mais em informativos e em reuniões, mas eles pedem um participante só, aí a gente reveza. Infelizmente, por causa da pandemia, tá bem tranquilo. Há demandas, por exemplo como entrega de documentos, a gente assina, carimba, escaneia e envia. Não precisa estar lá, levar fisicamente.

QUESTÃO 14 – Que relação pode se estabelecer, ou não, com a forma de gestão e os resultados alcançados pela escola?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Ah! essa resposta é fácil… A equipe de professores do [da escola] não tem igual, é fantástica a equipe de professores de lá. Sou até suspeito em falar, mas tem professores que mesmo com as dificuldades com a direção. Mas eles são profissionalíssimos. Eles dão um show, estão dando ainda aí nas aulas remotas. Eles são muito preocupados em relação a isso. Não importa a direção que esteja lá, os professores continuam os mesmos, muitos queriam sair se não fossem essas atividades de conseguir mais turmas para o professor permanecer e de mudar essa direção para também fazer com que o professor permaneça. Então

	essa equipe permanecendo eu acredito que vai continuar ainda mantendo os bons resultados. Só não sei em matemática, porque era eu o professor de matemática e também não sei física que era (V-DIR), que teve que sair, mas a gente vai na sala de aula de vez em quando para dar uma ajudinha.

QUESTÃO 15 – A maneira de conduzir a escola gera alguma repercussão na participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões?

COLABORADOR	CONTEÚDO
DIR	Eu acredito, sim, porque como eu tava sempre presente para os professores em reunião ali na hora do lanche, eu vi ele reclamando muito… "eu vou dar aula até 5 horas", "eu lá vou vir no sábado para tá fazendo questionário para simulado? eu vou lá quebrar a cabeça com isso?" Era sempre uma reclamação, aquele meio feito, que não era 100%, mas mesmo assim com esse meio feito, na hora da aula, da explicação faz toda a diferença, né? Então assim, eu acredito que com essa nova gestão dando mais suporte, material, recursos, apoio, né? Até em questões desse suporte que a gente não tinha e vamos ter agora, né? Eu acredito que dessa forma vai fazer com que o professor dê mais de si, e não fica naquele meio termo. Até antes da pandemia eu percebia os professores comentando… "Ah! esse terceiro ano tá com gosto de gás, vamos ajudar, vamos fazer isso para melhorar o rendimento". Eu já estava ouvindo dos professores esse querer ajudar. Porque, por exemplo, quando eu cheguei lá em 2017, eu me propus a fazer aulões de matemática para o Enem nos sábados, aí só foi eu e outra professora. Hoje eu já vejo outros dizendo que podem contar com eles. Então assim, eu acho que a gestão ela conquista, ela faz com que o professor também vista camisa, se sinta bem, queira ajudar, seja mais participativo.
V-DIR	Olha, antes, a gente fazia as coisas porque a gente ama nossa profissão e fazer pelos alunos, mas a gente fazia com desgosto, comprava o material do meu

	bolso e ia dar aula, porque eu amo dar aula e porque eu amava meus alunos. Agora se eu fosse pensar na direção, aff! não ia fazer, não queria, não tinha gosto de fazer nada, não tinha reconhecimento. Tudo era um empecilho, tudo mesmo. Enfim, não era legal, não sentia estimulada e nesse momento a partir de agora, a gente quer justamente o contrário, que os nossos colegas pensem… "Poxa! Vamos fazer assim, a direção vai dar suporte, vamos fazer além, vamos fazer mais do que a gente poderia fazer, porque a gente vai ter suporte agora da direção para poder fazer tudo". Em relação aos alunos e aos pais, eu acho que sim, que eles estão sentindo uma diferença assim, porque a gente quer valorizar todo mundo da escola, todos que estão envolvidos, todos os setores. Então todo mundo ali é importante, os alunos são muito importantes, as meninas da cozinha, as meninas da limpeza e os pais de nossos alunos. Então quando era época de matrícula, né? A gente pensava, vamos oferecer um cafezinho com uma bolachinha para os pais que vierem, vamos! Eles estão chegando cedo, vamos fazer um agrado? Vamos mandar uma mensagem no grupo? Enfim, a gente vai tentando tratar as pessoas como gostaria de ser tratados e não é difícil e as pessoas estão percebendo assim um pouquinho a diferença.