



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

THAYSE MYCHELLE DE AQUINO FREITAS

**RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR:
UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

MOSSORÓ-RN
2020

THAYSE MYCHELLE DE AQUINO FREITAS

**RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR:
UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

**MOSSORÓ-RN
2020**

© 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 nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 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.

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

F866r Freitas, Thayse Mychelle de Aquino
Racionalidade comunicativa e o conselho escolar: um diálogo possível. / Thayse Mychelle de Aquino Freitas. - Mossoró/RN, 2020.
182p.

Orientador(a): Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Racionalidade Comunicativa. 2. Intersubjetividade. 3. Conselho escolar. 4. Democracia. I. Medeiros, Arilene Maria Soares de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

THAYSE MYCHELLE DE AQUINO FREITAS

**RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR:
UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

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

Aprovada em 31/07/2020.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Orientadora

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa (UERN)
Membro Interno

Profª. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand (UFPB)
Membro Externo

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Suplente do membro interno

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)
Suplente do membro externo

AGRADECIMENTOS

Finalizar o mestrado é a concretização de um sonho construído ainda no início da graduação. Desde o início das aulas até a finalização desta pesquisa, contei com o apoio direto e indireto de pessoas que contribuíram com o meu crescimento e me deram forças e inspiração para persistir até o fim, a vocês sou, profundamente, grata.

Quero expressar minha gratidão a Deus por sempre guiar meus passos, por sempre colocar em minha vida as melhores pessoas, por me conceder saúde, persistência e sabedoria para enfrentar todos os desafios que surgiram no percurso. Obrigada, Senhor, por ser meu guia, minha luz e proteção.

Gratidão a minha orientadora Profa. Dra. Arilene Medeiros por ser sempre minha inspiração, uma mulher forte, inteligente, humana, sábia e com um coração imenso que acolhe e encanta. Boa parte do que sou, do que aprendi e do que ressignifiquei tem participação sua, não apenas como orientadora, mas como a mãe acadêmica que se tornou. Já foram muitos ciclos ao seu lado, projetos de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso e, agora, o mestrado, mas, certamente, esse não será o último, pois sempre será minha eterna orientadora. Esse trabalho só foi possível porque acreditou no meu potencial, orientou-me e mostrou o caminho a seguir. Não tenho palavras que traduzam minha gratidão a ti.

Agradeço, ainda, aos professores doutores Allan Solano Souza e Joaquim Gonçalves Barbosa por todos os ensinamentos, contribuições e por serem tão presentes no meu percurso formativo.

À UERN e ao corpo docente da POSEDUC que contribuíram, grandemente, com a minha formação. Sou grata e agradeço por todos os saberes construídos. À CAPES pelo apoio financeiro que me possibilitou condições de dedicação integral à pesquisa e aos estudos.

Sou grata às professoras Ma. Maria Cleonice Soares e Dra. Silvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire por fazerem do meu estágio de docência um momento de aprendizagens significativas e, mais que isso, por serem exemplo de humildade, leveza e gentileza nos processos de ensino/aprendizagem.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), minha gratidão por proporcionar espaços de discussão e aprendizagem que trouxeram contribuições para minha formação acadêmica e humana.

Sou grata às minhas amigas que estiveram comigo desde o processo seletivo, juntas vencemos Certeau. Elizomar Almeida, Cíntia Gurgel, Rilzonete Batista, Margaret Silva e

Adrielly Moura e Marcelli Ingrid. Minha gratidão por estarem sempre juntas comigo em todos os momentos deste percurso. Juntas nos apoiamos, viajamos, fomos a eventos, vivemos momentos incríveis de sorrisos e conquistas, mas também fomos resiliência nos momentos de angústia e incerteza. Deus escolheu as melhores pessoas para estarem comigo!

Meus sinceros agradecimentos à equipe da escola campo de pesquisa e, em especial, aos conselheiros escolares por me acolherem em seus momentos de atuação e se disporem a ceder entrevistas e questionários. Os dados construídos foram cruciais para que esta pesquisa fosse concluída.

Minha gratidão à minha família por ser meu porto seguro, minha base e motivação diária para crescer pessoal e profissionalmente. Aos meus pais, Antonia Wglaiza e Gilvan Nobre, e aos meus avós maternos, Maria Dilzete e João Félix, pelo amor, paciência, dedicação e incentivo que me instigaram a chegar até aqui. Dedico a vocês minha educação, meus valores, minha vida! Agradeço também à minha irmã, Thamires Cristina, por sempre estar comigo, tens um lugar especial em meu coração. Aos meus tios, Weine, Wanagner e Welledyson, por toda a ajuda que me deram nos momentos em que precisei. Minha família é meu maior tesouro.

Ao meu namorado, Flaviano, que me alegra nos dias difíceis e sempre compreendeu minha ausência durante a realização desta pesquisa. Obrigada pelo apoio e carinho a mim dedicado.

Enfim, são tantas pessoas que fizeram parte deste percurso que, certamente, não darei conta de citar todas, mas deixo registrados meus agradecimentos, minha gratidão por me trazerem leveza e a certeza que nunca estarei sozinha.

A todos, meu sincero muito obrigada!

Eu, em meu corpo e enquanto meu corpo, encontro-me num mundo compartilhado intersubjetivamente, de tal modo que os mundos vitais habitados coletivamente encontram-se engendrados, entrecruzados e entrelaçados como o texto e o contexto.

Jürgen Habermas

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender, à luz da teoria de Jürgen Habermas, como as relações intersubjetivas estabelecidas no Conselho Escolar contribuem para a efetivação da gestão democrática. O intuito é pensar na intersubjetividade que se tece no âmbito das reuniões do Conselho Escolar, considerando como foco de análise os elementos habermasianos que compõem a racionalidade comunicativa – atos de fala, situação ideal de fala, discursos, argumentação, entendimento e consenso. O constructo metodológico consiste em um estudo de caso instrumental baseado em uma abordagem qualitativa, com dados coletados em três etapas: levantamento dos dados teóricos por meio de revisão de literatura; análise documental, com o intuito de apreendermos como o Conselho está regulamentado, e empiria, a partir de dados coletados, por meio de três técnicas de pesquisa – a entrevista semiestruturada *on-line*, o questionário *on-line* e a observação não-participante realizadas no âmbito do Conselho de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Mossoró/RN. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Dentre o referencial teórico para subsidiar a pesquisa, destacamos: Bannell (2013), Boufleuer (1997), Ferreira (2000), Gomes (2007), Habermas (1989; 1990; 1997a; 1997b; 2000; 2003) e Medeiros (2007). De antemão, é notória que as relações intersubjetivas estão no cerne do Conselho Escolar, são fundantes da participação dos sujeitos e, se orientadas por princípios emancipatórios, visando o entendimento recíproco, proporcionam a democratização do colegiado e fortalecem a gestão democrática da escola. Portanto, para que o Conselho Escolar seja um mecanismo, de fato, democrático, as relações intersubjetivas devem estar ancoradas em atos deliberativos nos quais os sujeitos envolvidos possam exercer a ação comunicativa, sem coerções, influências ou manipulações, e com igualdade de participação e argumentação a fim de atingir um consenso racionalmente motivado.

Palavras-chave: Racionalidade Comunicativa. Intersubjetividade. Conselho Escolar. Democracia.

ABSTRACT

This research intends to understand, in the light of Jürgen Habermas theory, how the intersubjective relationships established in the School Council contribute to the democratic management effectiveness. The purpose is to think about the intersubjectivity that is woven within the scope of School Council's meetings, considering as the focus of the analysis the Habermasian elements that make the communicative rationality - speech acts, ideal speech situation, speeches, argumentation, understanding and consensus. The methodological construction consists of an instrumental case study based on a qualitative approach, with data collected in three stages: survey of theoretical data through literature review; document analysis, in order to learn how the Council is regulated, and empirical, from collected data, through three research techniques: semi-structured online interview, online questionnaire and non-participant observation, to be carried out within the scope of the Council of a municipal public elementary school in the city of Mossoró/RN. The data were analyzed based on content analysis. Among the theoretical reference to support the research, it is highlighted: Bannell (2013), Boufleuer (1997), Ferreira (2000), Gomes (2007), Habermas (1989; 1990; 1997a; 1997b; 2000; 2003) e Medeiros (2007). Beforehand, it is well known that intersubjective relationships are in the center of the School Council, are fundamental to the participation of subjects and, if guided by emancipatory principles, aiming at mutual understanding, provide the collegiate democratization and strengthens the democratic school management. Therefore, for the School Council to be a mechanism, indeed, democratic, the intersubjective relationships must be anchored in deliberative acts in which the involved subjects can use communicative action, without constraints, influences or manipulations, and with equal participation and argument in order to reach a rationally motivated consensus.

Key words: Communicative Rationality. Intersubjectivity. School Council. Democracy.

LISTA DE SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CF – Constituição Federal

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GAFCE – Grupo Articulador do Fortalecimento dos Conselhos Escolares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Teses e dissertações defendidas sobre a Racionalidade Comunicativa na Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.....	25
Quadro 02: Artigos de Periódicos sobre Racionalidade Comunicativa e Educação.....	27
Quadro 03: Referencial de análise documental	100
Quadro 04: Mudanças na finalidade e funções do conselho escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.....	107
Quadro 05: Correlação entre as funções, atribuições e as pautas do conselho escolar.....	111
Quadro 06: Direitos e deveres dos conselheiros escolares da escola campo de pesquisa.....	113
Quadro 07: Inferência dos elementos habermasianos no campo de pesquisa.....	117
Quadro 08: Apresentação geral dos sujeitos da pesquisa.....	119
Quadro 09: Pautas das assembleias com os pais da escola.....	140
Quadro 10: Presença dos pressupostos habermasianos nas falas das conselheiras.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação e tomada de decisão no conselho escolar.....	147
Gráfico 2: Grau de importância de alguns aspectos para a democratização do Conselho Escolar.....	153

SUMÁRIO

1 DELINEAMENTOS INTRODUTÓRIOS: CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	15
1.1 ITINERÁRIO FORMATIVO: DA SUBJETIVIDADE À INTERSUBJETIVIDADE.....	20
1.2 PANORAMA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS: RACIONALIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO.....	24
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	36
2 TRILHA METODOLÓGICA	38
2.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TRATAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS..	47
2.2 CONSELHO ESCOLAR: TESSITURA DO LÓCUS DA PESQUISA.....	50
3 RACIONALIDADE COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS: ASPECTOS CONCEITUAIS	54
3.1 PARADIGMA DA LINGUAGEM E RACIONALIDADE COMUNICATIVA: TECENDO INTERCONEXÕES.....	59
3.2 INTERSUBJETIVIDADE: ALICERCE DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA ..	67
3.3 A LINGUAGEM COMO EIXO FUNDAMENTAL DA AÇÃO COMUNICATIVA	71
3.4 AÇÃO COMUNICATIVA E ATOS DE FALA: CONSTRUINDO COMPREENSÕES	76
3.5 DISCURSOS E PRETENSÕES DE VALIDEZ: A TESSITURA DO ENTENDIMENTO E DO CONSENSO	82
4 CONSELHOS ESCOLARES: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	88
4.1 CONSELHO ESCOLAR E SEU APARATO LEGAL: UM ESTUDO DO MACRO AO MICRO.....	99
4.1.1 Constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.....	106
4.1.2 Regulamentação do Conselho Escolar no <i>lôcus</i> da pesquisa.....	110
5 DIÁLOGO ENTRE A RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR:	115
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL, FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO CONSELHO	119
5.2 INTERSUBJETIVIDADE E DEMOCRACIA NO CONSELHO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA PESQUISADORA.....	126
5.2.1 Reuniões ordinárias: observações e reflexões.....	129
5.2.2 Reuniões extraordinárias: observações e reflexões	133

5.2.3 Assembleias escolares: observações e reflexões	139
5.3 DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA A DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: AÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR NAS VOZES DAS CONSELHEIRAS.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	175
APÊNDICE 3 – MODELO DO QUESTIONÁRIO	178

1 DELINEAMENTOS INTRODUTÓRIOS: CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

O ponto de partida deste estudo é a racionalidade comunicativa proposta por Jürgen Habermas. Tal concepção surge como uma forma inovadora de conceber a razão e as tessituras interativas entre os indivíduos em sociedade. Habermas delinea o conceito de razão comunicativa centrado na intersubjetividade que se constitui como base de sustentação. Ela consiste na relação entre sujeitos em uma ação comunicativa, na qual está imbricada a busca pelo entendimento mútuo. A racionalidade comunicativa é, portanto, esta “possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permite o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética de corresponsabilidade” (PRESTES, 1996, p. 60).

A teoria habermasiana apresenta-se como uma perspectiva outra que transcende a visão burocrática, verticalizada e dominadora que, em diversas situações, ainda perdura nas instâncias sociais. A dominação sujeito-sujeito e sujeito-objeto perde força, dando vez às interações linguísticas recíprocas de entendimento e consenso racionalmente motivada. A proposição é que a razão seja o fio condutor das ações democráticas e emancipatórias, fazendo valer os princípios de igualdade e de participação.

O homem é um ser histórico em constante movimento de interação com os demais sujeitos que atuam em um meio e contextos social, político e cultural. Nessa perspectiva, o que possibilita a interação é a linguagem *médium* da comunicação, evidenciando-se assim a relevância das relações intersubjetivas para o desenvolvimento e consolidação de um grupo social e, conseqüentemente, do sujeito em sua individualidade. Assim, o sujeito se constrói mediante as relações socioculturais nas quais se comunica e busca o entendimento sobre algo com alguém. Habermas (1989) compactua da ideia e acrescenta que o sujeito cria e ao mesmo tempo é criado pelas relações que estabelece com o outro na sociedade, de modo que o sujeito é resultado do meio no qual ele se insere, dos grupos sociais aos quais pertence e dos processos de socialização que vivencia.

As relações intersubjetivas estão na base de todas as construções sociais, culturais e subjetivas. Sua relevância é, pois, indiscutível para compreender e descortinar os constructos coletivos nos quais as sociedades se assentam. Contudo, neste estudo, a instituição social que será base de pesquisa e reflexão é a escola. Neste espaço, a intersubjetividade é o meio pelo qual o fazer pedagógico acontece, no qual a vida escolar toma cor e forma, onde os sentidos e significados são (re)construídos e (re)significados cotidianamente. Na intersubjetividade, reside a busca pelo entendimento recíproco por meio do qual se efetivam as trocas de

informações e conhecimentos, que resultam na construção de eixos importantes: o processo ensino/aprendizagem e o consenso nas tomadas de decisão referentes aos assuntos e demandas administrativas, financeiras e pedagógicas.

A escola, na qualidade de instituição social e formativa, consolida-se como um espaço profícuo para a visualização da razão e das formas de ação que se assentam e integram as sociedades atuais. Em seu engendramento cotidiano, entrecortado entre atividades pedagógicas e administrativas, entre o subjetivo e o burocrático, é perceptível a coexistência do mundo sistêmico e do mundo da vida, da racionalidade comunicativa e instrumental. O embate é claro entre a racionalidade instrumental que monopoliza o poder na escola, centrando-o no diretor e sufocando este nas teias burocráticas e autocráticas do Estado, resultando em práticas engessadas e manipuladoras nas quais ele é o único responsável pela tomada de decisão; e a racionalidade comunicativa que visa à construção intersubjetiva do espaço escolar, desde o processo de ensino/aprendizagem até os momentos deliberativos, objetivando a descentralização do poder, a emancipação dos sujeitos e a construção de espaços democráticos nos quais vigorem os desempenhos discursivos e participativos daqueles que estão imersos na escola.

Considera-se que, por meio da perspectiva habermasiana, é possível romper com essa dualidade pedagógico/administrativo a fim de construir uma gestão dialógica que implique a reconstrução da visão do “fazer gestão”, articulando a questão administrativa com outras demandas da escola que englobam as relações, as decisões compartilhadas e as questões subjetivas, isto é, as questões humanas – cerne do trabalho educativo. “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).

A gestão escolar democrática é amplamente discutida nos bancos acadêmicos por diversos autores e amantes da área, isso impacta na construção de paradigmas pautados nos princípios democráticos nos quais as gestões de escolas públicas podem apoiar suas práticas. Entretanto, mesmo diante de todas as discussões e repercussões acerca da importância da gestão escolar democrática para uma educação de qualidade, é inegável que a presença das raízes burocráticas e a centralização do poder, principalmente na figura do diretor, ainda prevalecem no cotidiano escolar. Assim, essas questões que envolvem as interações e a democracia devem emergir com mais veemência a fim de refletir essa gestão democrática, descortinando como é idealizada e como acontece de fato, na prática.

Nessa perspectiva, as escolas adotam vários mecanismos na busca pela democratização e pela construção da consciência participativa na qual a comunidade escolar (pais, alunos, docentes, funcionários, gestão) reconheça o potencial da democracia para fomentar a construção da competência crítica dos sujeitos, assim como construam em si a ideia de corresponsabilidade no que concerne à melhoria da qualidade da escola. Dentre os mecanismos anteriormente mencionados, destacamos a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), a eleição para dirigentes escolares e a implementação dos colegiados escolares. Dentre os colegiados que podem ser consolidados na escola, destacamos o Conselho Escolar formado por representantes de todos os segmentos da escola – comunidade local, pais, alunos, funcionários, professores e gestão – com o intuito de ser um espaço democrático e de deliberação. Encontramos, neste órgão colegiado, o potencial para discutir questões pertinentes à racionalidade comunicativa, por se consolidar como um espaço no qual apresenta como principais elementos: a intersubjetividade, a ação comunicativa, os atos de fala, os discursos, as pretensões de validade e o consenso.

Nesse contexto, justifica-se a escolha desta proposta de pesquisa, enxerga-se nas relações intersubjetivas uma oportunidade de não apenas colocar a gestão democrática em prática, por meio da fala e da participação, mas de valorizar a subjetividade dos sujeitos que fazem a escola.

A racionalidade administrativa que se defende é uma racionalidade definida fundamentalmente como 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).

Assim, é notória a importância de uma gestão escolar que seja subsidiada por concepções democráticas e que visibilize o sujeito em sua heterogeneidade. Para que se efetive a democratização da gestão, é necessário que ocorram mudanças profundas nas relações em todas as instâncias da escola, pois, em geral, se percebe no contexto escolar uma discrepância acentuada entre o discurso sobre a gestão democrática e sua consolidação. Essa discrepância pode ser observada de maneiras diferentes nos espaços escolares, haja vista que cada instituição de ensino conduz singularmente suas relações intersubjetivas.

A gestão democrática tem sido, pelo menos nos documentos oficiais que a regulamentam, um dos pilares das políticas educacionais das escolas brasileiras, enveredando-se por caminhos que assegurem a participação política de seus membros e usuários nos planejamentos, nas tomadas de decisões e na construção da proposta educativa da escola.

O Conselho Escolar, de acordo com Paro (2001), surgiu na década de 1980 ensejando a esperança por uma educação de fato democrática. Sua existência, em tese, contribui para a horizontalização das relações interpessoais na escola, pois promove a descentralização do poder e da responsabilidade e prima pela participação equitativa, na qual todos tem o mesmo poder de voz e de ação. Libâneo (2004, p. 105) considera a participação dos sujeitos que compõem a escola nos processos decisórios o principal, e não único, meio de assegurar a gestão democrática, admitindo-se como uma conquista para a autonomia da escola, de modo que ocorra “a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo”. É muito claro que não há como falar em democracia sem falar na intersubjetividade, no coletivismo e na implicação do sujeito com o espaço social, público e político.

Esses apontamentos induziram este estudo no sentido de ver o Conselho Escolar sob outra ótica, para além do que se vê, por muitas vezes, na prática cotidiana maquiada da escola pública: o funcionamento de um órgão colegiado por mera obrigação burocrática, não exercendo os fundamentos que estão na gênese da sua criação. Isso nos revela que este espaço não é feito apenas de acertos, também possui dificuldades no que se refere aos meios de operacionalização que são, em sua maioria, fruto da distorção de seus propósitos e da deturpação das relações nele estabelecidas. A esse respeito, Paro (2001, p. 80) denuncia:

O maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática.

Apesar disso, estamos focando na concepção de que o Conselho Escolar pode, se bem orientado, ser, de fato, um instrumento democrático. Em seu cerne, podem ser construídas as relações intersubjetivas nas quais são efetivados os discursos por meio dos quais os sujeitos tornam-se “donos de suas vozes”, expõem seus pensamentos e opiniões em momentos de tomadas de decisão coletiva nas quais argumentam, contra-argumentam, criticam e são criticados. A partir daí, buscam chegar a um consenso, visando a melhor alternativa para os embates e temas em discussão. De acordo com Medeiros (2007, p. 33) “o consenso tem a força nos contextos de fala – quando as pretensões de validade são problematizadas e criticadas –, de fazer valer aquela mais bem argumentada”. Ressalta-se a importância de que os sujeitos engajados no ato comunicativo no qual se estabeleceu um consenso materializem, por meio de ações, os acordos tomados coletivamente. Isso mostra que estão de fato contribuindo com o

fazer da escola, que a participação está surtindo frutos e que não estão desperdiçando tempo e energia em reuniões e discussões que não sairão do papel, isto é, que acontecem apenas para cumprir com uma exigência burocrática.

É válido ressaltar que o conselho serve para atender objetivos em comum, e não para servir a interesses individuais ou de grupos restritos. Trabalha, sobretudo, pelo bem da coletividade e para a melhoria da qualidade do ensino. O trabalho em equipe é fundamental, para isso, os sujeitos envolvidos precisam ter “capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis” (LIBÂNEO, 2004, p. 103). Aqui, percebemos, mais uma vez, a força da intersubjetividade para a consolidação do Conselho, assim como a clara relação das ações de tal colegiado com a racionalidade comunicativa. O que está em pauta em ambos são a interação linguística, os discursos argumentativos, as pretensões de validade e os consensos. Habermas (1989, p. 165) contribui com este pensamento quando argumenta que no agir comunicativo “os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas”. À luz dessa afirmação, percebe-se a possibilidade de se alinhar os planos de ação individuais ao resultado do consenso alcançado intersubjetivamente, esse é, na nossa ótica, um dos objetivos do Conselho: mobilizar as práticas individuais a partir do que foi decidido coletivamente.

Diante disso, consideramos que as relações intersubjetivas perpassam todas as construções feitas no Conselho Escolar, por meio da participação, da intervenção realizada, de cada palavra proferida, do argumento utilizado e da ação comunicativa, tornando cada encontro um espaço de tomadas decisões coletivas, atingindo o consenso por meio do entendimento recíproco entre os sujeitos. A pertinência desta pesquisa reside nas relações intersubjetivas como fundantes da participação dos sujeitos no Conselho e, conseqüentemente, como viabilizadores de ações democráticas concretas.

É diante deste panorama que construímos a questão desta pesquisa: *Como as relações intersubjetivas estabelecidas no Conselho Escolar contribuem para a efetivação da gestão democrática?* Considera-se uma pergunta clara, além de delimitar o grupo colegiado da escola que fará parte da pesquisa, explicitando em torno de quê e onde se dará a pesquisa, visando deixá-la concisa e perspicua. De acordo com Quivy e Van Chapenhodt (2005, p. 43) “uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenômenos estudados e não apenas sua descrição”. Assim, busca-se desenvolver uma pesquisa que tenha relevância e traga contribuições para o campo da Educação e, em particular, para o campo da gestão

escolar. Trazer a discussão habermasiana acerca da racionalidade comunicativa como uma ótica para ver/refletir as relações estabelecidas no Conselho Escolar nas tomadas de decisão, reflete uma postura que busca ver a realidade estudada sob uma perspectiva teórica que valoriza a (inter)subjetividade e os múltiplos elementos linguísticos e de poder que estão ali envolvidos.

Diante disso, a pesquisa busca, primordialmente, compreender como as relações intersubjetivas estabelecidas no Conselho Escolar contribuem para a efetivação da gestão democrática. O foco recai na intersubjetividade, em perceber como ela acontece no espaço estudado e como os sujeitos tecem seus consensos, considerando os elementos habermasianos – atos de fala, situação ideal de fala, discursos, pretensão de validade – que estão envolvidos em tal processo deliberativo. Além disso, almeja-se: aprofundar, por meio de um caráter exploratório, a compreensão acerca da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas; conhecer e discutir as principais atribuições do Conselho Escolar e sua relevância para a escola; analisar a dinâmica do Conselho Escolar (Quem participa? Qual a periodicidade das reuniões? Quais os principais temas de pautas de reuniões? Qual a assiduidade dos membros?); e observar como ocorrem as relações intersubjetivas no Conselho Escolar.

Esta pesquisa é subsidiada, sobretudo, pela racionalidade comunicativa proposta por Jürgen Habermas. Cabe ressaltar que a teoria habermasiana não foi escrita voltada para a educação, entretanto, consideramos que tais estudos têm muito a contribuir com a área. Dispor-se a estudar essa perspectiva teórica não é tarefa simples, sobretudo em relação à densidade na escrita e à amplitude de conceitos e de bases epistemológicas pelas quais transita na construção do ponto de vista. Nessa perspectiva, intenta-se encontrar *links* e fazer a relação entre o Conselho Escolar, a gestão democrática e a racionalidade comunicativa. Cabe destacar, ainda, que o pioneiro nesta perspectiva de análise é Pinto (1994) que mostrou em seu trabalho bases analíticas para o Conselho Escolar a partir da ação comunicativa, inferindo as contribuições dessa teoria para o fortalecimento das práticas participativas e emancipatórias.

1.1 Itinerário formativo: da subjetividade à intersubjetividade

Reservamos este item para falar sobre minha trajetória acadêmica e o percurso que trilhei até chegar à construção desta pesquisa. Inicialmente, destaco o estreito vínculo que percebo entre viver e fazer pesquisa, considero ações indissociáveis. A vida acontece a todo instante, assim como o pesquisador não se desvencilha de sua pesquisa ao sair da universidade, por exemplo, sua subjetividade e suas identidades também não são alheias

quando está a pesquisar. Ambos ocorrem simultaneamente e fazem o pesquisador ser o que é, um sujeito que está em busca de algo que não sabe, que almeja descobrir, alguém que se conhece e se constrói ao pesquisar sobre algo.

Neste contexto, enfatizo a importância do (re)significar, mas porque este termo merece destaque? Simplesmente por ser este o objetivo da vida e da pesquisa: atribuir sentidos e significados; repensar sobre aquilo que está a nossa volta, sobre o que já se sabe sobre algum assunto; problematizar, refletir e, então, (re)significar. O mundo e os sujeitos estão imersos em um constante devir, isto é, em uma constante construção. A construção de si e do outro acontece a todo instante, principalmente, na esfera da intersubjetividade, do contato com o outro e com os contextos nos quais se inserem. Somos um pouco dos sujeitos que nos cercam, dos contextos que frequentamos e um pouco de nós mesmos, nossa essência e como lidamos com o mundo a nossa volta. E, além disso, esses aspectos são válidos para pensarmos a construção do pesquisador, as suas trocas de lentes, a construção de seu pensamento. Ademais, o fato de estar pesquisando sobre algo sempre revela um anseio do pesquisador, um interesse, uma vontade, um instinto, uma curiosidade, um desejo. É isso que pretendo elucidar aqui, como estou constituindo-me pesquisadora e quais caminhos levaram-me a estar onde estou e pesquisando sobre o que me propus, que é a teoria habermasiana.

Iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2013, aos 17 anos de idade. Foi uma época de muitas incertezas, dúvidas e medo, pois a universidade era um mundo novo e que exigia uma maturidade que ainda estava a se construir. Desde o início, optei por viver a universidade, desfrutar do processo e nele buscar evoluir, para isso, abdiquei de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Dessa forma, pude me dedicar mais e estar presente nos eventos promovidos pela universidade, nas mesas redondas, enfim, momentos formativos que eram fundamentais naquela época. Sobretudo, enfatizo a minha participação como aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por três anos consecutivos, sendo um ano como aluna voluntária e dois como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa experiência foi crucial na minha trajetória acadêmica, pois foi nela que me encontrei dentro da universidade, onde construí o sentido da minha formação. Ademais, a participação como aluna de iniciação científica foi uma oportunidade na qual aprendi a conduzir a escrita científica e conhecer de perto o fazer da pesquisa, considerando as técnicas de coleta de dados, a posição do pesquisador diante dos sujeitos, o tratamento e a análise dos dados.

O PIBIC coloca o aluno em uma posição ativa no “fazer da pesquisa”, favorecendo a evolução do aluno enquanto pesquisador, viabilizando a construção da autonomia e da

criticidade diante do que se lê e produz. Diante disso, posso afirmar que a participação em tal Programa foi fundamental para que eu pudesse pensar na minha formação para além da formação inicial, constituindo-se como gatilho motivacional para o ingresso na pós-graduação.

Nesse cenário, foram desenvolvidos três projetos de pesquisa que culminaram na construção de relatórios, de artigos e resumos expandidos que foram submetidos e publicados em anais de eventos. Dentre os projetos desenvolvidos, destaco dois que foram fundamentais para minha aproximação com o campo da subjetividade, foram eles: *Gestão escolar e subjetividade* (2015/2016) e *Gestores escolares e subjetividade: as práticas cotidianas a partir de suas narrativas* (2016/2017). Ambos foram fundamentais para a construção da percepção da subjetividade e sua relação intrínseca com a escola como campo de pesquisa que, aos poucos, está sendo evidenciada no contexto escolar e nos bancos acadêmicos das universidades. Pensar a subjetividade na escola é ir para além de seus engendramentos burocráticos e normativos que orientam os fazeres dos gestores e pensar nos sujeitos que fazem essa gestão. Sujeitos esses que não se isentam de sua dimensão subjetiva para atuar no seu campo profissional, tornando suas práticas singulares. Assim, é a subjetividade que explica as particularidades de cada sujeito, nenhum é igual ao outro, nenhuma prática é igual a outra, porque suas subjetividades também não são.

Esse campo de pesquisa é encantador, pois nos permite adentrar nos detalhes que fazem a escola, ou melhor, pensar nos sujeitos que estão ali, que se empenham e trabalham na perspectiva de contribuir com o crescimento da escola. É pensar nas particularidades dos gestores, nas motivações, nas aspirações, nas inquietações e nas frustrações. Enfim, é pensar na constituição daquele que direciona a escola e na ação de outros sujeitos que compõem o ambiente escolar. Por ter me identificado tanto com o tema, construí, também sob orientação da Prof.^a Arilene Medeiros, meu trabalho monográfico de conclusão de curso, intitulado *Gestão escolar e subjetividade: um estudo à luz de narrativas (auto)biográficas de mestres em educação pela UERN*. O trabalho evidenciou a dimensão subjetiva que emerge nas práticas cotidianas dos gestores por meio de suas próprias narrativas. Ficou claro que não há como pensar as ações desenvolvidas na escola sem destacar seu elemento principal: aquele que a desenvolve. Cabe salientar que a subjetividade condiciona as práticas dos sujeitos, pois eles agem de acordo com as opiniões, os sentimentos, as convicções etc.

O desenvolvimento dessas pesquisas fez-me refletir mais profundamente sobre essa subjetividade, em como ela se forma e se transforma. Levando em consideração que ela é (re)construída social e culturalmente, ou seja, na relação do sujeito com o outro e com o

contexto que o circunda, chego à conclusão de que seria válido estudar para além da subjetividade do próprio sujeito e pensar agora na intersubjetividade, isto é, na relação entre sujeitos na qual ocorre o entrelaçar das subjetividades. Outro fator que impulsiona passar da esfera da subjetividade para a intersubjetividade reside no fato de que uma das principais características da gestão democrática, aqui defendida como uma das melhores formas de conduzir o espaço educacional, é a priorização da participação na qual as decisões são tomadas coletivamente por meio de reuniões ou assembleias em que os membros da escola se fazem partícipes dos momentos deliberativos.

A intersubjetividade surge, então, como uma forma de transcender o campo de pesquisa no qual estávamos, mas sem se desvincular dele completamente. Passa-se da individualidade para a coletividade, para tanto, não descartaremos a primeira. Nesse sentido, pensaremos a intersubjetividade, considerando que ela é tecida por sujeitos heterogêneos e subjetivamente diferentes entre si, mover-se para a intersubjetividade é contemplar o movimento interacional que subjaz e que, ao mesmo tempo, move o espaço escolar. Logo, foi assim que decidi estudar a intersubjetividade.

Retomando a discussão acerca da minha trajetória acadêmica, destaco agora os elementos que me impulsionaram a trazer o Jürgen Habermas como foco principal de análise teórica. Minha primeira aproximação com a teoria habermasiana deu-se ainda na graduação, durante a escrita do TCC. Em virtude do curto tempo que tinha e ao me deparar com a densidade da escrita, optei por deixá-lo para uma outra oportunidade na qual pudesse, de fato, aprofundar os estudos, as pesquisas e a compreensão sobre, e esta oportunidade concretiza-se no mestrado. Ademais, ao concluir a graduação, tive a oportunidade de cursar a disciplina especial “Tópicos Especiais em Educação I: gestão educacional e perspectivas epistemológicas contemporâneas”, na qual dentre o material discutido estava o livro *Administração Educacional e Racionalidade: O Desafio Pedagógico* (MEDEIROS, 2007). A autora discute a administração escolar defendendo que o agir administrativo e o pedagógico são interfaces de um mesmo processo dentro da escola, e para validar sua proposição, traz uma discussão calcada na racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. Segundo Medeiros (2007), tal posição epistemológica pode ser um caminho para pensar a perspectiva pedagógica da administração escolar a fim de configurar uma gestão democrática.

Esse foi o momento de aproximação com a teoria habermasiana: a leitura do livro instigou a curiosidade e a busca por conhecer mais sobre a racionalidade comunicativa. Após algumas leituras, ficou evidenciado que a base da racionalidade comunicativa é a intersubjetividade, concretizando-se, pois, como referencial teórico que se relacionava com a

proposta que estava a construir. Dessa forma, comecei a tecer a possível relação entre a racionalidade comunicativa, a intersubjetividade e a gestão democrática.

1.2 Panorama de produções acadêmicas brasileiras: racionalidade comunicativa na Educação

Discutir a racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas dentro da área da Educação não é uma tarefa fácil, pois o autor em suas obras não tece teorias que se vinculem diretamente com a escola. Para tanto, consideramos uma perspectiva sólida, bem fundamentada que pode consagrar-se como um caminho para se pensar uma educação voltada para a emancipação e a democracia.

Neste tópico, articulamos um breve estudo, visando compreender como a racionalidade comunicativa tem sido discutida no campo da Educação nos programas de pós-graduação do país, na última década, tendo como base de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e em artigos de revistas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Esse levantamento bibliográfico contribuiu para termos uma visão ampliada do nosso tema de interesse e entendermos como ele está sendo discutido no que concerne à Educação. Nossa expectativa é compreender mais a fundo a teoria habermasiana e, neste contexto, essa aproximação com essas pesquisas acadêmicas será o pano de fundo inicial para engendramos as tessituras reflexivas e compreensivas acerca da racionalidade comunicativa.

As bases de busca aqui selecionadas foram a BDTD e o Portal de Periódicos da CAPES por considerarmos fontes seguras e por serem compostas por trabalhos bem avaliados e consistentes teoricamente. Os eixos de análise elencados para estudar os trabalhos selecionados foram: abordagens metodológicas utilizadas, interlocução, racionalidade comunicativa/educação e possível aproximação com a gestão e Conselho Escolar.

Destacamos que nossa intenção *a priori* seria usar os descritores “Racionalidade Comunicativa”, “Conselho Escolar” ou “Gestão Escolar” e “Habermas”, entretanto, não obtivemos êxito, pois não houve aparecimento de pesquisas concernentes. Por esse motivo, ampliamos para o uso da palavra Educação, com o objetivo de otimizar as buscas. Assim sendo, para chegar aos resultados apresentados a seguir, utilizamos os seguintes descritores: “Racionalidade Comunicativa”, “Educação” e “Habermas”. Ressaltamos que essas palavras foram utilizadas em uma pesquisa única, sendo separadas, no campo de busca, pelo operador booleano *AND*, tal ferramenta corresponde ao “e”, trazendo resultados que interliguem os três

termos. Além disso, serve para aperfeiçoar e restringir os dados da pesquisa de modo a evitar trabalhos que se distanciem muito do tema proposto. Para tanto, mesmo utilizando apenas este, existem outros operadores booleanos para auxiliar nas buscas em meios eletrônicos, o próprio pesquisador em consonância com seu objeto/sujeito de estudo define qual irá utilizar.

Delimitamos para a busca na BDTD o recorte temporal de 2007 a 2018, admitindo que este marco temporal é suficiente para dar conta do que estamos propondo: ter um breve panorama das teses e dissertações defendidas acerca da racionalidade comunicativa nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país. Além disso, filtramos para trabalhos escritos em português. Tais resultados serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 01: Teses e dissertações defendidas sobre a Racionalidade Comunicativa na Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO DO TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÍVEL	ANO
1	Mauro Celso Zanchin Junior	O sentido da qualidade da educação: Uma análise a partir do conceito de racionalidade em Habermas	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2017
2	Marcus Rafael Rodrigues	O conceito de tolerância e seu valor pedagógico: Questões sobre a pluralidade e a coexistência pacífica	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2016
3	Ursula Cunha Anecleto	Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional	Universidade Federal da Paraíba	Tese	2016
4	Paulo Rogério da Silva	Habermas e a educação: A práxis comunicativa no horizonte do pensamento pós-metafísico	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2014
5	Cledes Antonio Casagrande	A formação do eu em Mead e em Habermas: desafios e implicações à educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese	2012
6	Océlio Jackson Braga	Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2012

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO DO TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÍVEL	ANO
7	José Bolzan	Habermas e a educação: uma contribuição crítica à formação científica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	2010
8	Raquel Moreira	Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2010
9	José Washington de Morais Medeiros	A racionalidade comunicativa como âgora de processos Educativos emancipatórios	Universidade Federal da Paraíba	Tese	2008
10	Ricardo Costa Galvanese	Ética e educação: o implícito moral da atividade pedagógica	Universidade Católica de Santos	Dissertação	2008
11	Maria da Glória Arrais Peter	Planejamento institucional e projeto pedagógico nas universidades federais brasileiras	Universidade Federal do Ceará	Tese	2007

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da BDTD (2018).

Ao todo, foram 11 (onze) trabalhos, sendo 5 (cinco) teses e 6 (seis) dissertações. O segundo passo foi a leitura dos resumos e a análise dos sumários, visando filtrar ainda mais os resultados para termos trabalhos que, de fato, estejam interligando Racionalidade comunicativa e Educação. Os trabalhos trazem uma diversidade de prismas que nos fazem pensar na multiplicidade de possibilidades para se pensar a educação e seu desenvolvimento sob a ótica da teoria habermasiana. Primamos por selecionar, dentre os trabalhos acima mencionados, aqueles que enfocassem as contribuições de tal perspectiva para os cotidianos nas escolas e os que contribuíssem para o melhor entendimento acerca da própria racionalidade comunicativa. A perspectiva habermasiana, dentre as tantas possibilidades, traz reflexões que concernem aos diálogos, à intra/intersubjetividade e aos consensos que acontecem cotidianamente não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Após essa filtragem, selecionamos os seguintes trabalhos contidos no Quadro 01: *O Sentido da Qualidade da Educação: Uma Análise a Partir do Conceito de Racionalidade Em Habermas* (ZANCHIN JUNIOR, 2017); *Educação, Racionalidade e Emancipação em Habermas: Implicações e Contribuições do Agir Comunicativo na Cultura Organizacional*

Escolar (BRAGA, 2012); *Habermas e a Educação: A Práxis Comunicativa no Horizonte do Pensamento Pós-Metafísico* (SILVA, 2014). Esses trabalhos foram lidos e analisados conforme critérios já explicitados.

Já a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, apontou para apenas 4 (quatro) trabalhos. Nessa busca, utilizamos as mesmas palavras que a busca anterior, para tanto, em virtude do número reduzido de artigos, retiramos o recorte temporal, deixando este em aberto. Além disso, utilizamos o filtro revisado por pares, que consiste em um artigo científico ser avaliado por mais de um revisor que produz na mesma área de discussão, aumentando a qualidade da pesquisa, por fim, utilizamos o filtro pelos tópicos: Educação e Racionalidade.

Quadro 02: Artigos de Periódicos sobre Racionalidade Comunicativa e Educação

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
1	Eldon Henrique Mühl	Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação	2011
2	Maiane Liana Hatschbach Ourique Cristiane Ludwig	Educação e formação na virada linguística	2010
3	Carlos Alberto Vilar Estêvão	Educação, Justiça e Direitos Humanos	2006
4	Arlene Maria Soares de Medeiros Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques	Habermas e a Teoria do Conhecimento	2003

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal de Periódico da CAPES (2018).

Desses 4 (quatro) trabalhos, descartaremos para fins de análise o segundo e o terceiro artigo, pois mesmo trazendo estudos baseados em Habermas, não estão vinculados a nossa proposta de pesquisa. Os outros dois foram lidos e discutidos, seguindo os mesmos critérios das teses e dissertações. Portanto, ressaltamos que ao todo, incluindo os dois locais de busca, foram selecionados 5 (cinco) trabalhos, sendo: 3 (três) dissertações e (dois) artigos.

O levantamento bibliográfico permitiu sistematizar os estudos de modo que pudéssemos visualizar, de maneira ampla, o que tem sido produzido nos bancos acadêmicos sobre o tema de estudo. Nos parágrafos seguintes, iremos trazer os delineamentos dos trabalhos selecionados, enfatizando suas principais contribuições com base na teoria de Habermas para a área da Educação. Para fins de organização, iremos discutir, inicialmente, as dissertações selecionadas da BDTD e depois os artigos do Portal de Periódicos da CAPES.

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação *O sentido da qualidade da Educação: uma análise a partir do conceito de racionalidade em Habermas*, de Zanchin Junior (2017). Esse trabalho traz uma discussão acerca da qualidade da educação sob o

enfoque da teoria habermasiana. A perspectiva metodológica apresentada é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com aporte teórico específico: o sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas. Ademais, é adotado o enfoque multidisciplinar para discutir o tema com foco na Educação.

O autor faz construções, ao longo do texto, que nos proporcionam um melhor entendimento de como a racionalidade comunicativa pode ser enxergada nos cotidianos escolares. Zanchin Junior (2017, p. 10) afirma que “o grande fracasso da modernidade não é o abuso de uma razão, mas a insuficiência de outro tipo de racionalidade: a razão comunicativa”. Assim, percebemos que a racionalidade instrumental é mais evidenciada nos contextos escolares do que a razão comunicativa, as questões técnicas e burocráticas são sobrepostas à intersubjetividade, que coexistem em todos os âmbitos. De um lado, os diálogos que visam o consenso, de outro as características e coerções sistêmicas normativas. Nesse sentido, a gestão e os sujeitos que compõem a escola definem qual aspecto irá se sobrepor e orientar as práticas cotidianas, para tanto, é válido ressaltar que uma não exclui a outra, porém os fazeres tendem a adotar uma perspectiva como predominante.

Para cada modalidade de razão, há um tipo de agir específico: a razão instrumental (paradigma da consciência) propõe o chamado agir estratégico, orientado por regras funcionais que visam o sucesso e a eficácia da ação; e a razão comunicativa (paradigma da intersubjetividade), por sua vez, propõe o agir comunicativo, baseado em regras de interação simbólica (debate) que visam o estabelecimento de critérios para entendimento mútuo (consenso) (ZANCHIN JUNIOR, 2017, p. 11).

A racionalidade instrumental faz-se valer nos excessos burocráticos tão enraizados nos processos escolares, no fazer “neutro”¹ e racionalmente orientado. Faz-se presente, também, nas políticas educacionais que visam o aumento de eficiência e eficácia das escolas, baseando e equiparando a qualidade de escolas de contextos distintos sem considerar suas especificidades, julgando a qualidade da educação por meio das avaliações externas e de indicadores numéricos, que não dão conta de compreender o processo ensino/aprendizagem. Já a racionalidade comunicativa, aparece nas relações em que os sujeitos capazes de fala e ação constroem seus saberes, assim argumentam e contra-argumentam a fim de um entendimento mútuo e voltado ao consenso. Essa última pode ser bem observada em escolas orientadas por uma gestão democrática que promovem a participação refletida, crítica e

¹ Estamos compreendendo um fazer “neutro” aquele no qual o sujeito apenas executa uma ação mediada por orientações e burocratizações específicas, na qual a subjetividade do sujeito que a exerce não é evidenciada, fica sucumbida pela normatização.

consciente, com sujeitos ativos nos processos deliberativos. Nesse contexto, consideramos que a ação comunicativa perpassa todos os ambientes que constituem a escola, mediante as trocas contínuas intermediadas pela linguagem.

[...] a formação de uma racionalidade comunicativa como alternativa de racionalidade na educação, não mais baseada na eficiência e na mensuração dos resultados escolares voltados para interesses econômicos (ação estratégica) ou na unilateralidade do discurso (monopólio da verdade), mas na discussão intersubjetiva dos procedimentos pedagógicos direcionados ao entendimento de interesses (agir comunicativo) [...] mediada linguisticamente e encarnada nos processos práticos do mundo da vida (ZANCHIN JUNIOR, 2017, p. 73).

Nesse sentido, a ideia central é trazer a linguagem, a intersubjetividade, o entendimento e, conseqüentemente, a ação comunicativa como base da educação, tendo em vista que os conhecimentos construídos na escola são concebidos nos processos interacionais. Propõe-se uma educação voltada para a comunicação, o entendimento e o consenso, superando a perspectiva na qual a educação assenta-se na eficiência e eficácia. O autor supõe a racionalidade comunicativa, portanto, como o viés principal das tessituras cotidianas da escola. Ressaltamos que esta visão remete uma educação emancipatória voltada à autonomia e à criticidade numa perspectiva democrática e participativa. Dessa forma, a racionalidade comunicativa promove “uma prática argumentativa que proporcione a criação de espaços públicos de discussão e eleição de interesses comuns” (ZANCHIN JUNIOR, 2017, p. 74). Coroa-se, assim, o vínculo de tal perspectiva com a gestão democrática e com os fazeres que se efetivam nela. Podemos citar os colegiados instituídos nas escolas como exemplo dessa ampliação na participação, nos quais são discutidos coletivamente assuntos das mais diversas ordens (administrativo, pedagógico e financeiro), tornando-se espaços usados para dar voz aos sujeitos e torná-los partícipes da gestão da escola.

Além disso, “o consenso habermasiano não se mede pela conservação acrítica ou harmoniosa de ideias, mas pela sua permanente revisão e atualização” (ZANCHIN JUNIOR, 2017, p. 84). Nesse momento, percebe-se a relevância da criticidade e da livre expressão de opiniões, o consenso irá se construir mediante as argumentações, cada sujeito sob seu ponto de vista, explicitando anseios, convicções e questionamentos, que nem sempre são similares entre si. Mas, ao fim, deve-se fazer valer a opinião mais bem aceita e votada dentre os sujeitos, o que não impede que tais assuntos estejam nas pautas de novas reuniões.

Enfim, trazer o agir comunicativo para o cotidiano na escola, no mínimo, implica na reabilitação do espaço democrático de discussão, que ajudará não

apenas na revitalização escolar [...] mas também na reintegração de espaços vivenciais de valores que extrapolam os interesses prescritos pela administração sistêmica (ZANCHIN JUNIOR, 2017, p. 87).

Portanto, a dissertação de Zanchin Júnior (2017) traz contribuições relevantes, pois defende uma educação voltada para a ação pedagógica comunicativa, pautada no consenso e na emancipação, com o objetivo de viabilizar a construção da competência crítica, reflexiva e argumentativa dos sujeitos que compõem a escola. Ademais, o autor enfatiza que anunciar a educação como agir comunicativo só é viável em um contexto escolar que a gestão seja democrática, e com espaços de diálogo que viabilizem as interações linguísticas orientadas para o consenso e o entendimento entre os sujeitos por meio de sua capacidade de fala e ação.

O segundo trabalho dissertativo, *Educação, Racionalidade e Emancipação em Habermas: Implicações e Contribuições do Agir Comunicativo na Cultura Organizacional Escolar*, de Braga (2012), analisa a racionalidade comunicativa e suas contribuições para a organização escolar e para a construção de práticas emancipatórias. É uma pesquisa bibliográfica que privilegia como aporte teórico Jürgen Habermas. O autor declara que a escola, em parceria com os sujeitos que a compõem, é quem define o tipo de racionalidade que irá orientar as suas ações sociais. Braga (2012, p. 86), acerca da execução da racionalidade comunicativa na escola, afirma:

Os sistemas de controle da cultura formal escolar (normas, hierarquia, recursos, etc.) personificados no modelo da administração da organização social ficam submissos às decisões da comunidade comunicativa que regula qualquer pretensão normativa ou diretiva. Principalmente as decisões políticas deixam de ser técnico-autoritárias e verticalizadas para serem democrático-participativas e horizontalizadas.

Assim, pode-se perceber como a dinâmica dos processos cotidianos pode mudar quanto à sua concepção de racionalidade adotada, embora, na maioria das vezes, essa escolha seja inconsciente. A orientação pautada na razão comunicativa tende a empoderar os sujeitos e torná-los conscientes de sua importância e corresponsabilidade, alertando-os sobre os engessamentos que a instrumentalização da escola pode promover. Propõe-se, nesta perspectiva, uma educação voltada para as concepções democráticas que promovam a formação integral do sujeito, visando emancipação e criticidade. Ademais, a escola constitui-se como espaço que busca o entendimento mútuo entre os sujeitos, nos quais são formados para agir com autonomia e socializar-se, integrando seus interesses individuais com os objetivos comuns do espaço nos quais estão inseridos.

Na racionalidade comunicativa a escola é uma agência social de desenvolvimento da personalidade, a finalidade de seu processo de socialização é promover a autonomia do indivíduo, o que só acontece na dimensão da participação. É no espaço escolar, na participação concreta da prática educativa e na convivência com os demais atores que a ação autoexpressiva tem sentido (BRAGA, 2012, p. 89).

Estamos compreendendo essa participação concreta como sendo aquela na qual os sujeitos, além do voto, têm voz e vez na instituição escolar com poderes igualitários perante as decisões a serem tomadas. Mais uma vez, percebemos o vínculo da racionalidade comunicativa com a gestão democrática. Nessa perspectiva, a participação e a autonomia são pontos fortes e indispensáveis das duas dimensões. Assim, Braga (2012) supõe que, ao basear-se na ação comunicativa, a cultura organizacional da escola sofre mudanças em especial em três dimensões: no currículo, ao admitir conteúdos que incluam não apenas a objetividade, como também a subjetividade; na avaliação, ao adotar uma postura intersubjetiva, processual e inclusiva, tendo em vista que as ações são voltadas para o entendimento recíproco; e na participação, pois se admite a inclusão dos sujeitos e sua livre expressão, dando-lhes voz no contexto escolar.

O terceiro e último trabalho selecionado na BDTD foi a dissertação *Habermas e a Educação: A Práxis Comunicativa no Horizonte do Pensamento Pós-Metafísico*, de Silva (2014), que discute a lógica sistêmica e reflete sobre a escola como espaço de interações simbólicas e sistêmicas. O autor faz uma discussão ampla da conjuntura social sob a teoria de Habermas, começando pelos conceitos de mundo sistêmico e o mundo vivido.

O mundo sistêmico é “a perspectiva objetiva e externa” (SILVA, 2014, p. 33), isto é, são as estruturas societárias representadas pela economia e pelo estado que se autorregulam mediante o dinheiro e o poder. Orientado para a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas, no mundo sistêmico, a linguagem tem papel secundário e predomina a ação estratégica e instrumental. Já o mundo da vida, constitui-se como “pano de fundo da ação comunicativa, cujas estruturas simbólicas [...] fornecem os recursos necessários para os processos de interpretação” (SILVA, 2014, p. 34). Regido pelas relações intersubjetivas, nas quais são legitimados os discursos argumentativos que são questionados e construídos novos conhecimentos. O mundo da vida é, de acordo com o autor, uma das condições para o agir comunicativo, “é um reservatório de evidências e de convicções inabaladas, que constitui o sentido intersubjetivamente compartilhado a partir do qual as pessoas podem comunicar-se” (BOLZAN *apud* SILVA, 2014, p. 35). A racionalidade comunicativa pressupõe a descolonização das esferas sociais, nas quais ganham autonomia e deixam de ser coagidas

pelas organizações sistêmicas. São nas relações intersubjetivas, mediadas linguisticamente, que a ação comunicativa consolida-se e revigora-se, bem como na interlocução de saberes, opiniões e competências subjetivas.

Para tanto, a racionalidade instrumental perpassa todas as esferas da sociedade atingindo, sobretudo, a escola. Silva (2014) explicita que isso fica evidente nas políticas de avaliação em larga escala que acreditam ser capazes de mensurar a eficiência e a qualidade da educação, “tais políticas obrigam a educação a atender certos interesses extrínsecos e socialmente valorizados por determinados grupos” (SILVA, 2014, p. 40). Traz a ideia da educação como meio para atingir fins e objetivos de grupos específicos sob seus próprios indicadores. Discordo de tal prática, tão comum na sociedade atual: a mensuração e a meritocracia que permeiam os ambientes escolares sem levar em consideração os vários fatores – sociais, econômicos e culturais – que influenciam diretamente nos processos que antecedem e perpassam a efetivação do processo ensino/aprendizagem. Diante disso, questiono-me para quê e a quem servirá o enquadramento da educação em aspectos objetivos e quantificados em números e gráficos.

Verifica-se, neste caso, o caráter estratégico e metafísico da educação: não é a práxis escolar que promove as discussões em torno de quais definições de educação estão presentes nas ações que devem ser tomadas, mas são as definições decorrentes do uso técnico da mensuração de resultados que apontam a diretriz de ação pela qual a prática escolar deve seguir (SILVA, 2014, p. 191).

São controles sistêmicos que engessam não apenas a educação, mas as práticas desenvolvidas na escola com vistas a interesses que extrapolam os muros da escola e se estendem até o mercado de trabalho. “Os resultados da colonização instrumental na educação podem ser patológicos, principalmente quando se predomina estrategicamente uma concepção de qualidade” (SILVA, 2014, p. 41).

É em oposição a essa colonização sistêmica do mundo e da vida no qual a educação acontece, que o autor apresenta a teoria do agir comunicativo de Habermas, apontando-a como uma saída para este enquadramento objetivo da educação, trazendo a perspectiva da comunicação por meio da linguagem para dinamizar e promover emancipação de modo que “[...] a escola ganhe força argumentativa e motivação legitimadora que possibilitem a construção de espaços dialógicos e planejamentos coletivos que não estejam pautados somente no interesse instrumental do sistema” (SILVA, 2014, p. 42). A ação comunicativa, além de articular melhor os sujeitos da escola, tendo em vista que o diálogo é fundamental, promove uma construção crítica da própria educação, deixando de lado as participações

acríticas e desvinculadas de sentidos subjetivos, isto é, os sujeitos agora donos de suas vozes podem construir a educação em um contexto de participação social ativa.

Partindo agora para a análise dos trabalhos selecionados no Portal de periódicos da CAPES, o primeiro artigo foi *Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação*. Mühl (2011) objetiva mostrar as implicações da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade na Educação. O autor inicia fazendo referência ao mundo sistêmico e o mundo da vida, mostrando que a escola se encontra mergulhada no mundo sistêmico e que o mundo da vida está subsumido, entretanto, percebo que ele não traz a definição clara e concisa de cada um deles. O autor traz uma discussão pertinente para a reflexão sobre a atual conjuntura dos sistemas educacionais ao discutir a colonização da escola através da dominação sistêmica.

A dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da tecnologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal (MÜHL, 2011, p. 1040).

É por meio da dominação sistêmica que a razão instrumental instaura-se e coordena as ações ocorridas na escola. “O sistema realiza tal intento, procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar” (MÜHL, 2011, p. 1040). Essa coação da educação vem de órgãos superiores que estão acima dos sujeitos que compõem a escola, partindo, assim, das políticas e das burocratizações que são impostas à escola, influenciando diretamente nos seus fazeres cotidianos. Nesse contexto, a escola apenas reproduz o que lhe é imposto, descaracterizando-se e abrindo mão de sua formação para emancipação, abstendo-se da possível gestão pautada na democracia e na participação coletiva.

A racionalidade comunicativa é vista pelo autor como uma saída para esse controle autocrático, “tal potencialidade emancipatória vincula-se à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida” (MÜHL, 2011, p. 1043). É por meio das relações dialógicas que o sujeito, mediante fala e participação, promove sua própria autonomia e criticidade.

Além disso, o autor coloca a contraposição de Habermas ao posicionamento positivista de fazer ciência e de pensar a relação teoria-prática. A perspectiva habermasiana propõe pensá-la a partir da vinculação entre a teoria, a técnica e o mundo da vida na instância do agir comunicativo. Para isso, ancora-se no método hermenêutico, reconstrutivo, crítico que:

é um método que entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa, como um processo complexo que é vivenciado, de forma efetiva, na vida

diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais (MÜHL, 2011, p. 1044).

Essa concepção considera a relação teoria-prática como desafiadora, mas ao mesmo tempo importante na consolidação do envolvimento dos sujeitos – alunos, pais, professores e funcionários – na construção coletiva do conhecimento e, conseqüentemente, da educação. Valida-se também a relação da escola com o contexto no qual está inserida, evidenciando suas construções históricas, sociais e culturais que são imprescindíveis, tendo em vista que elas estão enraizadas nos sujeitos e, portanto, nas suas construções cotidianas. A construção da educação, em um ambiente político propício à emancipação e à democracia, está intimamente dependente das ações comunicativas e de como essas acontecem. A emancipação “só poderá realizar-se quando estiver vinculada à formação de vontade democrática por intermédio da esfera pública e dos processos de libertação dos discursos de todos os indivíduos envolvidos” (MÜHL, 2011, p. 1048). Isso reforça a importância da discussão da racionalidade comunicativa enquanto promotora de uma educação emancipatória.

O segundo e último artigo selecionado, *Habermas e a Teoria do Conhecimento*, de Medeiros e Marques (2003), faz uma discussão elucidativa para quem pretende seguir uma pesquisa baseada no referencial habermasiano. Em linhas gerais, as autoras não tratam especificamente das contribuições de Habermas para a Educação, seus escritos objetivam falar sobre a ampliação da racionalidade moderna frente ao esgotamento do paradigma da consciência, tratam da filiação de Habermas à Escola da Frankfurt. Ademais, fazem um recorte de algumas obras de Habermas, explicitando seus eixos principais de discussão.

Dentre as obras de Habermas citadas no texto, destacamos *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, no qual as autoras assentam a seguinte afirmação:

Habermas aprofunda os pressupostos da teoria da ação comunicativa e para tal enfatiza o consenso, a verdade, a situação ideal de fala, a intersubjetividade e a contra-argumentação. A teoria da ação comunicativa tem como finalidade proporcionar aos homens uma razão que lhes possibilitem ser livres e emancipados e nessa perspectiva a teoria da ação comunicativa engendra o conceito de razão comunicativa (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 5).

A intersubjetividade é o paradigma central da racionalidade comunicativa ancorando na linguagem sua viabilização. A linguagem empregada está concebida não apenas em seu aspecto literal e linguístico gramatical, envolve os sentidos, os significados e os contextos nos quais ela está sendo utilizada, “não negando as condições sociais, culturais, subjetivas e

históricas dos sujeitos” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 15) que, por meio dela, buscam o consenso acerca de algo. Assim, por meio da fala, os sujeitos expressam-se, argumentam e contra-argumentam; destacamos que esta não se constitui, portanto, como uma ação estática, e sim como uma negociação de sentidos, vislumbrando o entendimento mútuo e o consenso. Nesta linha de pensamento, Medeiros e Marques (2003, p. 6) afirmam que “não há verdade fora dos contextos de fala, de argumentação, de consenso alcançado intersubjetivamente”. Estamos compreendendo a verdade como algo em constante (re)construção, e não como algo previamente fechado e imutável.

Todos os trabalhos analisados contribuíram de maneira particular, pois são vertentes múltiplas para se pensar e fazer a pesquisa na ótica da teoria habermasiana. Encontramos na teoria de Jürgen Habermas um caminho para pensar uma educação ancorada na emancipação e na democracia. Sendo assim, não só é possível estudar a educação nesta perspectiva teórica, como pode trazer contribuições relevantes para as discussões da área da Educação com foco nos Conselhos Escolares e na gestão democrática.

Em linhas gerais, todos os trabalhos são pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo, nenhum apresentou pesquisa empírica com sujeitos envolvidos. São pesquisas teóricas que trazem uma gama de teóricos de peso, com enfoque em Jürgen Habermas. Consideramos que, diante dos resultados, esta pesquisa irá se consolidar como uma contribuição importante, uma vez que estamos trazendo a articulação entre a teoria habermasiana e o Conselho Escolar, focando nos sujeitos e na intersubjetividade, que se consagra como base das relações e das tomadas de decisão.

Percebemos, na análise, o embate entre a racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental no campo da Educação. Por um lado, a racionalidade comunicativa que, por meio do paradigma intersubjetivo, propõe a formação para a emancipação e a criticidade, vinculando-se ao caráter democrático da educação que faz valer a participação ativa de sujeitos capazes de fala e ação, objetivando o entendimento e o consenso. Por outro, a racionalidade instrumental, que vigora nos meios de manipulação sistêmica, que coordenam e controlam as práticas daqueles que compõem a escola com vistas a eficiência e a eficácia, reguladas pelas políticas de avaliação e controle da qualidade da educação.

Diante disso, podemos visualizar como essas discussões são importantes para compreendermos a educação em sua totalidade, são vertentes diferentes que integram, concomitantemente, o cotidiano das escolas. Não se trata de discussões que não se aplicam na prática, são elementos que são muito presentes no cotidiano daqueles que vivem a escola. Embora nenhum dos trabalhos tenha discutido tais concepções no campo da gestão escolar,

ficou bem evidente que uma gestão escolar democrática só é possível em um ambiente orientado pela razão comunicativa na qual é priorizada a participação e a autonomia dos sujeitos.

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em cinco capítulos que juntos visam atender aos objetivos propostos. Além disso, buscamos descortinar a intersubjetividade, por meio da qual a racionalidade comunicativa acontece, e observamos a possibilidade de um itinerário que foque nas questões democráticas e participativas.

O primeiro capítulo constitui-se como uma seção introdutória que traz todo o percurso da pesquisa no intuito de elucidar como ela foi pensada e como se consolidou. É feita uma discussão do tema, da justificativa, que respalda a relevância e pertinência da pesquisa, do problema e dos objetivos norteadores da pesquisa. Além disso, apresenta três subtópicos: o primeiro, apresenta a trajetória formativa da pesquisadora e quais caminhos foram percorridos até se chegar a pesquisar sobre a intersubjetividade à luz do referencial teórico habermasiano; o segundo, faz uma abordagem do panorama de produções acadêmicas, apresentando como a racionalidade comunicativa vem sendo discutida no campo educacional; e o terceiro, que é este, descreve como a dissertação está organizada.

O segundo capítulo apresenta o constructo metodológico, evidenciando todos os passos percorridos durante a tessitura da dissertação, apresentando as técnicas de construção de dados e os tipos de pesquisa utilizados. Ademais, apresenta dois subtópicos: o primeiro, trata do processo analítico dos dados, apresentando os passos da análise de conteúdo que foram utilizados e como cada um foi desenvolvido; o segundo subtópico, faz a descrição do *campus* empírico no qual a pesquisa foi realizada, destacando os pormenores da constituição do Conselho Escolar no *locus* da pesquisa.

O terceiro capítulo constitui-se como um capítulo teórico que discute os aspectos da teoria habermasiana nos quais nos respaldamos para desenvolver esta pesquisa. Assim sendo, dividimos em cinco subtópicos que trazem o delineamento da racionalidade comunicativa e o aprofundamento da compreensão acerca de seus pressupostos: o primeiro, foca na mudança paradigmática na qual ocorre a superação do paradigma da consciência pelo paradigma da linguagem; o segundo, faz uma discussão sobre o conceito da intersubjetividade enquanto base da racionalidade comunicativa; o terceiro, aborda a linguagem enquanto meio pelo qual a ação comunicativa acontece; o quarto subtópico, refere-se aos tipos de atos de fala,

apresentando o tipo de racionalidade no qual eles se inserem e o tipo de ação desenvolvida com cada um deles; e o quinto, discorre sobre a construção do entendimento e do consenso em ações comunicativas, abordando a importância dos discursos e das pretensões de validade.

O quarto capítulo traz a discussão sobre os Conselhos Escolares enquanto órgãos colegiados que contribuem com a democratização do espaço escolar, apresentando os aspectos conceituais do Conselho Escolar, da democracia, da participação e da política. Além disso, traz um subtópico que trata da análise documental proposta, evidenciando como o Conselho Escolar está respaldado nos mecanismos legais (âmbito nacional, municipal e local), inclusive tratando das atribuições e incumbências dos conselheiros, seus direitos e seus deveres.

O quinto e último capítulo apresenta a análise dos dados empíricos sob o enfoque das categorias habermasianas. O capítulo possui três subtópicos: o primeiro, apresenta o perfil dos conselheiros, contemplando suas formações e principais motivações para serem membros do Conselho Escolar. Neste ponto, já trazemos alguns dados das entrevistas e dos questionários; o segundo, apresenta a análise das observações e é, para fins de organização, dividido em três partes, cada uma delas correspondente a um tipo de ação do Conselho observado (reuniões ordinárias, reuniões extraordinárias e assembleias escolares); e o terceiro, apresenta a análise das entrevistas e dos questionários. Todos os dados foram fundamentais e corroboraram com a compreensão dos pressupostos habermasianos na prática do Conselho Escolar.

Por último, serão apresentadas as considerações finais nas quais serão explicitados os principais achados da pesquisa, visando apresentar as conclusões acerca da racionalidade comunicativa e, sobretudo, da intersubjetividade e suas contribuições para a consolidação da gestão democrática com base na pesquisa desenvolvida.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, pois esta abordagem propicia maior aprofundamento no âmago das relações, proporcionando a captação das nuances e lacunas do funcionamento do Conselho Escolar. Partimos do pressuposto de que a pesquisa qualitativa valoriza as questões sociais e seus engendramentos, abarcando desde questões intersubjetivas até as intrasubjetivas. Nela, busca-se a compreensão dos fenômenos sociais, das questões subjetivas imbuídas e dos sentidos imbricados nas ações e relações desenvolvidas por sujeitos em determinados contextos. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 245), “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. Um dos elementos centrais da racionalidade comunicativa é, justamente, o discurso racional entre sujeitos e, além disso, os sentidos neles contidos.

A pesquisa qualitativa trabalha na perspectiva de compreender e interpretar a realidade social levando em consideração seu contexto de atuação, adentrando no mundo da vida dos sujeitos pesquisados. Para captar essa dimensão individual/social do sujeito, os pesquisadores partem “de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 57). Escolher essa abordagem não é em vão, ela lida e assenta sua base de pesquisa no mundo da vida, isto é, o mundo no qual emergem construções e relações sociais, identitárias, culturais, nas quais a subjetividade (re)constrói-se por meio da intersubjetividade, e a racionalidade comunicativa consolida-se e torna viável essa perspectiva de análise.

Assim, a pretensão deste estudo é elucidar as relações intersubjetivas construídas no Conselho Escolar de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental (1º a 9º ano) da cidade de Mossoró/RN e suas contribuições para a efetivação da gestão democrática. Sabe-se que tais relações são efetivadas por sujeitos subjetivamente diferentes, caracterizados como singulares. Consideramos, diante disso, que as relações ali desenvolvidas não se igualam a de nenhuma outra escola e vice-versa, por se consagrarem um grupo colegiado que possui uma construção social, histórica e subjetiva singular e própria. Isto posto, coroamos o estudo de caso como tipo de pesquisa orientador do percurso metodológico. Essa modalidade de estudo foi escolhida por viabilizar uma maior proximidade com a realidade que será refletida, discutida e analisada.

O estudo de caso configura-se como um proveitoso método de estudo qualitativo que abre possibilidades para o pesquisador usar uma abrangência de técnicas de coleta de dados, dentre as quais destacamos: a entrevista *online*, o questionário *online*, a observação e a análise de documentos. Tais técnicas foram utilizadas nesta pesquisa e serão abordadas mais adiante. André (1984) apresenta as 7 (sete) principais características do estudo de caso, são elas: 1) os estudos de caso buscam novas descobertas, buscam o que não se sabe sobre algo, propondo uma imersão do pesquisador no universo que se pretende elucidar no intuito encontrar/construir as respostas; 2) destacam a importância do contexto, isto é, só é possível a compreensão do objeto de estudo se estudá-lo em sintonia com seu contexto; 3) consideram a heterogeneidade subjetiva imbricada nos sujeitos inseridos no contexto da pesquisa; 4) podem utilizar variadas fontes de informação; 5) permitem generalizações naturalísticas; 6) visam retratar o contexto estudado como um todo de forma aprofundada, evidenciando suas particularidades e as circunstâncias específicas que contribuem dessa compreensão do todo; 7) possuem linguagem acessível.

Assim sendo, o estudo de caso compreende desde a descrição do objeto de estudo no seu contexto natural, ressaltando suas singularidades, ademais, “o caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa” (ANDRÉ, 2008, p. 17), passando pela compreensão e desvelamento desse fenômeno estudado, refutando ou reafirmando as hipóteses definidas *a priori* até chegar às inferências e à análise final dos dados na qual é realizada a triangulação dos dados com o aporte teórico a fim de conceber os achados da pesquisa.

Diante da complexidade e da abrangência empírica e metodológica que o estudo de caso proporciona, consideramos a necessidade de restringir e deixar mais esclarecido qual a perspectiva de estudo de caso que estamos nos aproximando. Sendo assim, buscamos respaldo em André (2008, p. 19), que faz uma discussão sobre o estudo de caso, baseada, primordialmente, em *Stake*, na qual elenca alguns tipos de estudos de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. Dentre eles, destacamos o estudo de caso instrumental no qual “o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular pode ajudar a elucidar”. O alvo do pesquisador, nesta perspectiva de estudo de caso, é a questão que ele leva ao campo para estudá-la naquele contexto. O foco volta-se para “os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento” (ANDRÉ, 2008, p. 20) de uma determinada questão. Para isso, selecionamos um Conselho Escolar ativo e participativo no qual pudéssemos compreender como a intersubjetividade acontece de fato no *lócus* da pesquisa. Ressaltamos que, embora carregue o descritor

“instrumental”, tal perspectiva metodológica não faz referência à matriz positivista e não se contrapõe às questões epistemológicas aqui defendidas.

A escola que comporta a parte empírica da pesquisa é pública municipal e de Ensino Fundamental (1º a 9º ano). Escolhemos esta escola por ela buscar, constantemente, a consolidação do Conselho como um espaço democrático e participativo. Sobretudo, por ter um Conselho Escolar engajado e ativo que está realizando constantes atividades em consonância com a gestão e com a comunidade escolar, visando a melhoria da qualidade da escola e do ensino/aprendizagem.

Os dados foram coletados/construídos a partir de uma revisão bibliográfica que culminou na seleção do aporte teórico/metodológico, bem como de observação não participante, entrevistas semiestruturadas *on-line*, questionários *on-line* e pesquisa documental. Cada uma dessas etapas será descrita a seguir.

Ressaltamos que todos os detalhes da entrevista, do questionário e da observação foram apresentados aos sujeitos, por meio de um diálogo inicial, no qual explicitamos os principais pontos do estudo da qual eles estavam fazendo parte, seus objetivos e intenções. Esse momento teve por objetivo sanar todas as dúvidas por meio do diálogo com os sujeitos, utilizando uma linguagem acessível que favoreceu a compreensão do que está sendo proposto. Além disso, o intuito foi conquistar a confiança dos sujeitos, buscando uma melhor aceitabilidade para contribuir com a pesquisa, pois “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora [...] tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68). É importante deixar claro que nosso objetivo da pesquisa não é avaliar as ações dos sujeitos e julgá-las como certas ou erradas, o objetivo é compreender como as relações acontecem e como podem contribuir com a consolidação da gestão democrática. Ademais, esse momento pode se repetir, se for necessário.

No que concerne à observação, no momento de diálogo e mediante a aceitação dos sujeitos, tomamos conhecimento da periodicidade que ocorrem as reuniões do Conselho Escolar a fim de organizar o cronograma de observação. Levando em consideração que as reuniões ordinárias do Conselho são realizadas na última semana de cada mês, estipulamos a observação de 8 (oito) reuniões do Conselho nas quais foram analisadas as relações intersubjetivas e as tomadas de decisão ali construídas, sob uma ótica reflexiva, plural e sensível.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

A observação é uma forma de promover uma aproximação maior entre o pesquisador, seu objeto de estudo e os sujeitos que participam da pesquisa, sobretudo, com o contexto no qual eles estão inseridos. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, a observação proporciona a imersão do pesquisador no contexto do seu objeto de estudo; nessa perspectiva, este se constitui um modo consistente de podermos visualizar *in loco* como se constroem as relações intersubjetivas no Conselho, como é a participação dos sujeitos e como a democracia emerge nesse contexto.

A observação realizada é do tipo não participante, na qual o pesquisador adentra nos *locus* de pesquisa, mas não participa dele, sua função é observar os sujeitos e o contexto. Busca-se, dessa forma, não interferir nas relações estabelecidas no Conselho Escolar, vislumbrando a melhor apreensão do que acontece naquele espaço democrático e deliberativo. Ademais, a observação orientou-se por questões norteadoras que serviram de base, mas não de restrição ou limitação, para a atividade do pesquisador. Ressaltamos que estamos trabalhando com o universo da subjetividade e da intersubjetividade reciprocamente, sendo assim, não é possível fazer uma lista *a priori* do que, objetivamente, será observado, pois assim pode-se deixar passar aspectos importantes que seriam fundamentais para a tessitura dos achados da pesquisa. Para tanto, elencamos algumas questões norteadoras para direcionar as observações, dentre as quais estão: Há uma cultura de participação no Colegiado? Como se dá a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão? Todos os sujeitos têm a oportunidade de falar e expressar suas opiniões? Como é o clima organizacional de interação entre os sujeitos? Como os sujeitos lidam com os momentos de conflito? Como são alcançados os consensos: pela simples votação ou tem um momento argumentativo que o antecede? Quais elementos da racionalidade comunicativa podem ser observados?

“Os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68). Por isso, decidimos distribuir as observações entre os

momentos de ação do Conselho para que tivéssemos a percepção de todas as principais instâncias de atuação, a seguir: reuniões ordinárias, reuniões extraordinárias e assembleias escolares.

No que concerne às entrevistas, a proposição inicial era de que fossem realizadas, presencialmente, com cada um dos sujeitos após a finalização das observações. Entretanto, tal possibilidade tornou-se inviável devido ao atual cenário de saúde mundial com a eclosão da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19). A doença infectocontagiosa pode levar a óbito e teve um aumento exponencial de casos no mundo, inclusive no Brasil. A doença levou os governos a tomarem medidas emergenciais a fim de tentar controlar ao máximo o número de pessoas infectadas. Diante desse quadro, “a realização de quarentena é uma medida comprovadamente eficaz contra a disseminação do vírus e contribui para a diminuição de novos casos” (HOLANDA, 2020, p. 360). A prioridade é que os cidadãos não fiquem em locais públicos com aglomeração de pessoas para evitar a disseminação do vírus. Neste contexto, o Estado do Rio Grande do Norte publicou o Decreto nº 29.583, de 1º de abril de 2020, que dispõe as medidas que foram tomadas no enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), dentre as quais, destacamos: “Art. 10. Estão suspensas as atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino, no âmbito do ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante”. A medida entra em consonância com as orientações do Governo Federal e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de isolamento social.

Diante disso, as entrevistas semiestruturadas tiveram de ser realizadas de forma *on-line*, por meio de chamada de vídeo individuais através do *WhatsApp*. A escolha do *WhatsApp*, dentre tantas outras ferramentas, como meio tecnológico viabilizador das entrevistas, deu-se pela familiaridade dos sujeitos com o uso do aplicativo, fato esse que viabiliza a exequibilidade da ação proposta. A medida foi necessária visando cuidado e proteção com a saúde da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa. Tal mudança não implica, negativamente, na condução da entrevista, todo o roteiro semiestruturado foi seguido como previsto.

Levando em consideração que o Conselho Escolar é composto por muitas pessoas (24 membros), percebemos a inviabilidade de fazer as entrevistas com todas. Então, elencamos critérios para seleção dos sujeitos a serem entrevistados: os membros titulares mais bem votados na eleição do Conselho e aqueles que apresentam maior assiduidade de participação nas reuniões. Assim sendo, seriam seis membros entrevistados (1 (um) representante do segmento de pais, 1 (um) de alunos, 1 (um) dos professores, 1 (um) dos funcionários, 1 (um)

da comunidade e o membro nato da gestão). Contudo, diante do contexto apresentado e após várias tentativas, só conseguimos estabelecer contato com quatro desses membros (a representante dos pais, a representante dos funcionários, a representante dos professores e a gestora). Diante disso, esses foram os sujeitos que participaram das entrevistas e dos questionários. O distanciamento social impediu que outros tipos de acesso aos sujeitos fossem realizados.

Optou-se pela entrevista *on-line* semiestruturada que, por sua vez, “combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75), e possibilita uma flexibilização no que concerne às respostas dos sujeitos. O entrevistador direciona a conversa com as perguntas ou até com considerações próprias que couberem na situação, o importante é não deixar que a conversa tome outro rumo se não aquele que corresponde ao objetivo proposto. O intuito é fugir dos extremos, não deixando que a interação seja aberta demais e sem direcionamento claro, nem restrita a perguntas, previamente, definidas. Busca-se, com essa escolha, concentrar-se nas falas dos sujeitos a fim de captar o máximo de informações que possam elucidar nosso problema de pesquisa.

Outra vantagem deste tipo de entrevista é a “sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos [...] e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Colocar os sujeitos da pesquisa na qualidade de donos de suas vozes é de extrema relevância, pois “uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 246). O nosso foco não é apenas a descrição dos fatos observados e dos dados construídos nas entrevistas e questionários, e sim compreender o contexto do Conselho, ideais, conceitos, práticas e diretrizes, para captar as relações intersubjetivas, como elas acontecem e o porquê.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais 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 sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

O afinamento da perspectiva metodológica de Bauer e Gaskell (2002) com a perspectiva teórica habermasiana é evidente, pois trazem termos próprios do Habermas como “mundo da vida”, por exemplo. Isso é interessante do ponto de vista da operacionalização da pesquisa, pois o “mundo da vida” é o pano de fundo da racionalidade comunicativa, concerne construções sociais e culturais nas quais os sujeitos se formam, e tecem suas relações intersubjetivas e constroem os consensos. Trazemos, pois, uma perspectiva de entrevista que tem como foco a valorização da subjetividade e da intersubjetividade e, que em sua amplitude, favorece o desvelamento das interações no Conselho Escolar e seus engendramentos.

Szymanski (2002) traz uma leitura de entrevista que muito tem a contribuir com este estudo, pois a entrevista é, antes de tudo, uma interação social na qual o tipo de relação que se estabelece entre entrevistador/entrevistado influencia toda a estruturação, os resultados e as informações que surgirão no processo. É imprescindível que se estabeleça um elo de confiança e de aceitabilidade, para isso, o entrevistador deve deixar claro quais são seus objetivos, a sua intencionalidade e o que será feito com os dados da entrevista. É um processo no qual “os interlocutores coordenam sua conduta de forma consensual” (SZYMANSKI, 2002, p. 11). Além disso, a autora destaca a importância de buscar, através do diálogo, “uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação” (SZYMANSKI, 2002, p. 13). A entrevista, nessas condições, consolida-se como uma relação intersubjetiva ancorada nos princípios da ação comunicativa: sujeitos que interagem entre si, por meio da linguagem, buscando a compreensão e consenso sobre algo em um ambiente propício à livre expressão e à igualdade de participação.

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

O caráter reflexivo merece ênfase, pois refletir sobre os processos nos quais o sujeito tece suas relações, como ele as significa, como pensa sobre si na interação com o outro e com o Conselho, sobre o ser conselheiro, suas atribuições, práticas e construções, é fundamental neste estudo. Reiteramos que a realização da entrevista *on-line* não implica nos elementos,

anteriormente, mencionados: a interação, a comunicação, a linguagem clara e objetiva, o respeito e a horizontalidade foram preconizados do início ao fim na chamada de vídeo.

Para fins de organização, exequibilidade da pesquisa e análise dos dados, os sujeitos que responderam ao questionário *on-line* são os mesmos que foram entrevistados. O questionário foi elaborado na plataforma de formulários *on-line Google* e teve o *link* de acesso encaminhado por mensagem no *WhatsApp*.

A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta; cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108).

Assim fizemos, perguntas claras e concisas que facilitaram o entendimento e, conseqüentemente, o bom direcionamento da aplicação dos questionários. Cada questionário era composto por nove perguntas: 2 (duas) sobre a identificação do sujeito e sua formação pessoal e 7 (sete) alusivas à atuação no Conselho Escolar. O intuito foi avaliar a posição e a atitude dos sujeitos diante de proposições sobre formações referentes ao Conselho Escolar, participação, relações intersubjetivas no Conselho e consenso. As perguntas eram fechadas e de múltipla escolha com respostas que avaliavam o grau de concordância (concordo, concordo em partes, indeciso, discordo), importância (muito importante, pouca importância, sem importância) ou frequência (frequentemente, ocasionalmente, raramente, nunca) das proposições.

Em partes, o questionário foi formulado inspirado no modelo de escala de atitude de *Likert*, entretanto, ressalta-se que não temos intuito de seguir o modelo de análise dos dados de tal método, principalmente por se deter mais aos aspectos quantitativos e não estamos trabalhando com um universo amplo de sujeitos. Neste contexto, analisamos as respostas para captar a percepção de cada segmento acerca dos assuntos propostos, ademais, realizamos um elo comparativo entre as respostas dadas para perceber as nuances e aproximações atitudinais dos sujeitos pesquisados.

Por questões éticas, asseguramos à escola campo de pesquisa e aos sujeitos que suas identidades serão mantidas em anonimato, usaremos nomes fictícios que serão escolhidos e postos para aprovação dos sujeitos. Além disso, iremos disponibilizar a transcrição da entrevista para análise dos sujeitos, assegurando-lhes “o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista” (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Além disso, foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de fazer uma reflexão acerca da normatização dos Conselhos do âmbito macro (nacional) ao micro (municipal e local). Assim, buscamos perceber, através dos mecanismos legais, as principais diretrizes do Conselho Escolar da escola campo de pesquisa e sua regulamentação. É evidente que cada um dos documentos analisados tem seu grau de contribuição para a consolidação dos Conselhos Escolares e para a democratização da escola.

Para isso, iremos trabalhar com os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988 (CF, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (LDBEN); Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – âmbito nacional; Lei nº 1904/2003 e Lei nº 1.977/2004, que são as duas primeiras leis referentes à instituição dos Conselhos nas escolas da rede municipal de Mossoró/RN, Lei nº 2769, de 26 de setembro de 2011, que consiste na Lei em vigência que rege os Conselhos Escolares em Mossoró/RN – âmbito municipal; Regimento do Conselho Escolar, adendo 001/2019 do PPP da escola e atas do conselho escolar – âmbito local. O foco não será analisar tais documentos na íntegra, mas selecionar as partes que discutem o Conselho Escolar a fim de aprofundar nossa compreensão acerca do seu funcionamento.

Dos documentos citados, apenas as atas tiveram uma análise pautada em outra perspectiva. As atas do Conselho Escolar foram analisadas em consonância com os dados coletados na observação por concebermos que ambos se referem a uma mesma realidade. A análise da dupla perspectiva pode trazer contribuições válidas para estarmos fazendo melhores ponderações acerca do objeto de estudo. Ademais, destacamos que as atas analisadas foram as 8 (oito) atas referentes às ações do Conselho que foram observadas durante a pesquisa empírica.

“A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, trazemos a análise documental não como um método central na coleta de dados, ela se constitui como uma fonte complementar que irá nos trazer subsídios para compreender como se estrutura o Conselho Escolar, como ele foi pensado e como está regulamentado. Dentre os documentos citados, chamamos a atenção para as atas do Conselho, pois são redigidas com base no que ocorre na reunião desde a pauta até os consensos atingidos. Nesse contexto, é o documento que está mais próximo do nosso campo de pesquisa e pode nos trazer mais informações de como se articula esse Conselho, pois, são documentos que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações

sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Embora essas atas, em geral, sejam pouco representativas do ponto de vista das relações intersubjetivas, elas são importantes porque fazem parte da cultura do Conselho Escolar e podem trazer informações relevantes para pensar o contexto cotidiano do conselho.

2.1 A análise de conteúdo como tratamento analítico dos dados

Para o tratamento analítico dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo com o intuito de fazer uma investigação sistemática e organizada para interpretar os dados com maior qualidade de tratamento de informações. De acordo com Franco (2012, p. 21), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem e esta pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Além disso, é fundamental o contexto no qual a mensagem foi proferida, dado que as questões subjetivas, culturais e sociais são importantes ao sentido e ao significado que a mensagem assume e, conseqüentemente, para a interpretação que o pesquisador faz dela.

Cabe ressaltar que os elementos de uma pesquisa devem estar ligados e em comunhão às questões epistêmicas e metodológicas. Busca-se, nesta pesquisa, ter o cuidado em trazer um referencial que não entre em conflito nesses termos, para tanto, a criticidade está presente no escopo, com o intuito de se elaborar um trabalho reflexivo e racional.

Nesse sentido, consideramos que a concepção de linguagem de Franco (2012), que traz a discussão acerca da análise de conteúdo, está em sintonia com a perspectiva habermasiana que orienta esta investigação. Franco (2012, p. 13) considera a linguagem como uma construção real e social “como expressão da existência humana que [...] elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”. Por ser a mensagem, viabilizada pela linguagem, a premissa principal da análise de conteúdo, e por serem as relações intersubjetivas, mediadas linguisticamente, a base da racionalidade comunicativa, vemos mais uma das aproximações estabelecidas entre a base metodológica de análise e a base teórica desta pesquisa. Ambas partem da linguagem, do dito e também do não-dito contido nos sentidos imbricados “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens” (FRANCO, 2012, p. 31).

De acordo com Bardin (1977), análise de conteúdo possui quatro etapas e aqui destacaremos aquelas que se farão presente neste estudo. Levando em consideração que cada pesquisa constitui-se de modo singular mediante seus próprios objetivos, nem todas as etapas previstas na teoria da análise de conteúdo são, necessariamente, obrigatórias, traçamos nosso próprio percurso de análise.

A primeira etapa é a organização dos dados que está subdividida em três partes: a pré-análise que vislumbra a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a formulação de indicadores que fundamentem a interpretação. É nesta etapa que é realizada a leitura flutuante que equivale ao primeiro contato com os dados, visando conhecê-los em sua completude; a segunda fase concerne na exploração do material que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração” (BARDIN, 1977, p. 101) e, por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados, momento no qual os dados brutos são lapidados, tornando-os significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste estudo, para a primeira etapa de sistematização da análise, dispomos, inicialmente, de uma leitura flutuante, mas, ao mesmo tempo, atenta de todos os dados coletados empiricamente (entrevistas transcritas, relatórios de observação, respostas do questionário), bem como dos documentos (atas das reuniões, regimento do Conselho, documentos que regulamentam o Conselho em âmbito macro e micro). No tópico anterior, já deixamos explicitado o intuito de cada uma das técnicas de coleta de dados, de modo que elas não foram escolhidas aleatoriamente, mas com a função de juntas darem conta da amplitude de dados necessários para responder à questão norteadora desta pesquisa. Nessa perspectiva, essa etapa foi fundamental para distribuímos, logicamente, os dados, fazendo uma triagem e síntese daqueles que eram mais pertinentes à discussão. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

A segunda etapa é a codificação na qual os dados são “sistematicamente agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103). Nesta etapa, são elencadas as unidades de registro e contexto, as regras de enumeração e a ponderação sobre a análise quantitativa ou qualitativa que orientarão o processo. Aqui, fizemos, inicialmente, a separação dos dados por técnicas de coleta, visando compilar os dados que apresentavam maior convergência, ficando o agrupamento da seguinte forma: documentos regulatórios do Conselho Escolar e regimento do Conselho; atas e

relatórios de observação; e entrevistas e questionários. Logo, essas junções se justificam pela proximidade de assuntos que apresentaram entre si na etapa da exploração do material.

A terceira etapa da análise de conteúdo consiste na categorização dos dados na qual o objetivo principal é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119). Ainda nessa perspectiva, a categorização consiste na organização sistemática dos dados em agrupamentos de elementos que concernam a um título em comum, sendo assim, ela pode seguir diferentes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. Essa etapa ajuda o pesquisador a ter uma visão mais clara dos dados que possui para analisar.

Nessa etapa, construímos as categorias de análise que foram definidas após a leitura fluante de todo o material. Para tanto, percebemos a confluência entre os principais elementos dos dados coletados e o referencial teórico basilar desta pesquisa. Sendo assim, as categorias são os próprios pressupostos habermasianos: intersubjetividade, atos de fala comunicativos, discursos e argumentação, situação ideal de fala, pretensão de validade e consenso. É óbvio que esses termos não apareceram nos dados com a redação literal feita por Habermas, contudo, apresentaram-se de maneira bem evidente nas ações observadas e nos discursos proferidos nas entrevistas. A escolha dessas categorias deu-se por serem capazes de aglutinar a realidade do Conselho Escolar, *locus* dessa pesquisa, e a nossa perspectiva teórica. Destaco, ainda, que as referidas categorias não serão discutidas individualmente no contexto da análise, mas maneira interconectada, visto que a reciprocidade entre elas é bem evidenciada.

A quarta etapa é a inferência. Consideramos esta etapa uma das mais complexas por exigir do pesquisador a desenvoltura de envolver todos os elementos da pesquisa (sujeitos, contexto, mensagem, sentidos, referencial teórico etc.) para se chegar aos resultados finais. A inferência é um ponto fundamental na análise de conteúdo, pois ela pressupõe o entrelace entre dados empíricos e teóricos a fim de obter os resultados necessários para atingir os objetivos da pesquisa. “A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52). Nesse sentido, a concepção teórica que perpassará toda a pesquisa é a habermasiana, dando o norte para a compreensão dos fatos e dados. A esse respeito, André (2008, p. 56) enfatiza a importância de o pesquisador superar a mera descrição e, para isso, “terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, e estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo”. É relevante buscar acrescentar e agregar valor ao que já se sabe sobre o assunto,

trazendo aspectos pertinentes e que o reforcem como um trabalho inovador, seja do ponto de vista metodológico, teórico ou de analítico.

A investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática (BAUER; GASKELL, 2002, p. 18).

Em linhas gerais, o constructo metodológico dessa pesquisa consiste em um estudo de caso instrumental baseado em uma abordagem qualitativa, com dados coletados em 3 (três) etapas: o levantamento dos dados teóricos por meio de uma revisão de literatura; os dados empíricos coletados por meio de três técnicas de pesquisa: a entrevista semiestruturada *on-line*, questionário *on-line* e observação não participante; e a análise documental, visando conhecer como o Conselho Escolar é regulamentado. Por fim, será realizado o tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo.

2.2 Conselho Escolar: tessitura do *locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa é o Conselho de uma escola municipal da cidade de Mossoró, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, situada na região oeste do estado. Segundo a mais recente estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a cidade possui uma população de 297.378 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do estado. Ainda de acordo o IBGE, Mossoró conta com uma área territorial de 2.099,333 km², consagrando-se o maior município em termos de área territorial do estado.

A escola comporta alunos de Ensino Fundamental de 1º a 9º ano em 2 (dois) turnos de funcionamento: matutino e vespertino. De acordo com o censo escolar de 2018, foram realizadas 698 matrículas, sendo 242 matrículas de 1º a 5º ano, 429 matrículas de 6º a 9º ano e 27 matrículas de alunos que necessitavam de atendimento especial. Em 2017, ficou entre as 5 (cinco) escolas do município com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², atingindo a média de 6,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 para os anos finais.

A estrutura física comporta 14 (quatorze) salas de aula, cozinha, quadra de esportes, sala de atendimento especial, sala de diretoria, sala dos professores, banheiros com acessibilidade e biblioteca. A escola é bem organizada e conta com uma equipe de professores

² Dados coletados no site do INEP: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24003220>.

e funcionários que trabalha em prol da construção de um ambiente escolar agradável e estimulante para que a tessitura do ensino/aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

Na rede municipal de ensino de Mossoró, o número de membros que compõem o Conselho depende do número de alunos matriculados na escola e do número de turnos de funcionamento: abaixo de 300 alunos, o Conselho comportará 7 (sete) membros efetivos e seus respectivos suplentes; de 300 a 600 alunos, serão 9 (nove) membros efetivos e seus respectivos suplentes; e acima de 600 alunos, 13 (treze) membros e seus respectivos suplentes. Em escolas que contemplem alunos de 1º a 9º anos, como é o caso da nossa escola campo de pesquisa, é obrigatório que tenham representantes de professores tanto do Ensino Fundamental menor quanto do maior, de modo que todas as faixas estejam representadas. Cabe ressaltar que o diretor é considerado membro nato e não pode assumir a presidência do conselho (MOSSORÓ, 2011).

Levando em consideração que a escola *locus* desta pesquisa abrange um universo de mais de 600 alunos matriculados, possui 24 membros no Conselho Escolar, a seguir: 4 (quatro) representantes titulares de professores e seus respectivos suplentes; 3 (três) representantes titulares de pais ou responsáveis e seus respectivos suplentes; 1 (um) representante titular da comunidade local e seu suplente; 2 (dois) representantes titulares dos alunos e seus respectivos suplentes; 2 (dois) representantes titulares dos funcionários da escola e seus suplentes; e 1 (um) representante da direção, que é o gestor escolar e membro nato. Com essa estrutura, o Conselho garante que todos os segmentos da escola estejam representados e tenham suas vozes ouvidas nos momentos discursivos e deliberativos.

É necessário destacar que todos os conselheiros possuem igual poder de voz e de participação, entretanto, apenas os conselheiros titulares têm poder de voto nas tomadas de decisão. Contudo, consideramos que embora não possam votar, os membros suplentes do Conselho Escolar devem fazer valer seu direito de participar das discussões que antecedem as tomadas de decisão, pois esse é o principal momento de articulação e de ação do Conselho: a busca pelo consenso, visando atingir as melhores proposições para a evolução da escola, do ensino/aprendizagem e da sua qualidade, assim como a resolução de conflitos e dilemas que surgem, cotidianamente, em seu âmbito. Nesse contexto, cada sujeito tem grande capacidade de agregar na construção das melhores ideias. Nessa ótica, que contempla o espaço democrático como sendo *locus*, primordialmente, discursivo e político, não há distinção entre titulares e suplentes, o foco volta-se para as tessituras de ideias e de argumentos que sustentem os melhores e verdadeiros consensos norteados pelos objetivos em comum do Conselho Escolar.

As reuniões realizadas pelo Conselho Escolar podem ser classificadas em dois tipos: as ordinárias, realizadas, mensalmente, com datas previamente definidas em calendário junto à Secretaria Municipal de Educação, geralmente, acontecem na última sexta-feira de cada mês. Entretanto, mesmo tendo um calendário definido, os dias e os horários podem ser alterados para se adequar à disponibilidade dos membros; as extraordinárias, que não têm uma periodicidade pré-definida e são convocadas em detrimento de alguma demanda que surge em caráter de urgência.

Além das reuniões, o Conselho, em parceria com a gestão, promove as assembleias gerais que podem ser destinadas tanto ao diálogo entre a escola e os alunos, quanto ao diálogo com os pais e/ou responsáveis, assim como um diálogo que integre a todos que compõem a comunidade escolar. Para isso, convoca-se o público-alvo e é realizado o debate sobre pauta previamente definida. As assembleias escolares são momentos coletivos importantes de articulação e participação na discussão de questões pertinentes para o bom funcionamento da escola.

Realizar uma pesquisa implica percebermos que essa construção não é linear, nem tudo está previsto, dado e construído. O pesquisador deve, por sua vez, estar aberto a mudanças e a eventuais entraves que surgirem no decorrer do processo, pois a construção do objeto de pesquisa, do *lócus*, dos entendimentos e das inferências entre o teórico e o empírico acontece de maneira paulatina e gradual. Fazer pesquisa é estar em um labirinto no qual o pesquisador está sempre escolhendo um caminho a seguir, muitas vezes, traçando mudanças na rota, mas tendo sempre como norte seus objetivos e sua pergunta de partida.

Diante disso, é relevante descrever os caminhos que trilhamos para a tessitura deste trabalho. A pesquisa empírica de observação teve início em meados de 2019, entretanto, 4 (quatro) meses depois o Conselho Escolar, *lócus* da pesquisa, completou dois anos de atuação e passou pelo processo de eleição para renovação e escolha de novos membros. O processo eleitoral é fundamental em um âmbito democrático, trata-se de garantir que os sujeitos que estejam na representação sejam escolhidos pela vontade da maioria.

Nesse contexto, no período da eleição, ainda não tínhamos atingido um quantitativo de observações necessárias e suficientes para a obtenção de dados satisfatórios para a conclusão da pesquisa. Optamos por continuar as observações com o novo Conselho eleito para firmarmos os dados necessários para a finalização da pesquisa. Para tanto, estipulamos o mesmo quantitativo de observações para os dois grupos de representantes: os que estavam exercendo a função de conselheiros antes (biênio 2018/2019) e depois da eleição (biênio 2020/2021). Designou-se 4 (quatro) observações para cada um, concentradas nessas 3 (três)

instâncias discursivas e, em tese, democráticas – reuniões ordinárias, reuniões extraordinárias e assembleias escolares. Ademais, esse quantitativo foi estabelecido apenas para fins de organização e para garantir que não iremos sobrepor nenhum dos grupos de conselheiros. Ressaltamos que nosso objetivo não consiste em estabelecer um elo comparativo entre os dois, mas, compreender as relações intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos e como essas contribuem para a gestão democrática.

Com a eleição dos novos conselheiros, surgiu a preocupação com o fato de que isso pudesse interferir e modificar as relações intersubjetivas no Conselho, levando em consideração que são sujeitos subjetivamente distintos entre si. Tal premissa se sustenta, já que a mudança de membros pode implicar alteração nas estruturas intersubjetivas das reuniões, são modos outros de pensar e de atuar. Contudo, após a realização das observações, consideramos que tal fato não implicava nos rumos da pesquisa, pelo contrário, agregou no sentido de percebermos que a estrutura democrática e participativa manteve-se, mesmo após as mudanças recentes de alguns membros integrantes do Conselho Escolar. Além disso, os sujeitos que haviam sido selecionados para participarem das entrevistas e dos questionários foram todos reeleitos para o biênio 2020/2021.

De antemão, a escola mostra-se preocupada em consolidar as práticas do Conselho Escolar, além de buscar o fortalecimento do colegiado e a motivação dos conselheiros a participarem, ativamente, das reuniões. É evidente a busca pela democratização das ações e das relações, fato que muito tem a agregar a esta pesquisa.

3 RACIONALIDADE COMUNICATIVA EM JÜRGEN HABERMAS: ASPECTOS CONCEITUAIS

O intuito desse capítulo é analisar as principais compreensões acerca da racionalidade comunicativa e seus pressupostos (ação comunicativa, linguagem, intersubjetividade, atos de fala, situação ideal de fala, pretensões de validade e consenso). A ideia é trazer uma discussão que evidencie o cerne da teoria habermasiana, considerando essa multiplicidade de fatores que são indissociáveis para pensá-la. Iniciaremos, a seguir, uma discussão tratando de elementos que são fundamentais para a compreensão: o mundo sistêmico e o mundo da vida.

Inicialmente, ressalta-se que Habermas considera e entende a sociedade a partir de dois mundos distintos entre si: o mundo sistêmico e o mundo da vida. Ambos coexistem nos sistemas sociais, porém se orientam por lógicas diferentes tanto no que concerne à razão, quanto no que se refere à coordenação das ações e relações.

O mundo sistêmico corresponde ao universo das regras e burocratizações que invadem os processos sociais cotidianos. “O mundo sistêmico é composto por dois componentes, o estado e o mercado, e sua lógica é autorregulada pela burocracia e pelo dinheiro, assegurando-o a capacidade de integração sistêmica por meio da reprodução material e institucional da sociedade” (MEDEIROS, 2007, p. 83). 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.

Além disso, o mundo sistêmico é movido pela racionalidade instrumental:

A eficácia, o método ou técnica, a produção e a difusão são características adequadas ao desenvolvimento do sistema capitalista que coordena a razão instrumental. Nela não há preocupação com a verdade, mas com o *modus operandi*, o procedimento eficaz. O que se espera é o resultado, o êxito (BRAGA, 2012, p. 32).

Nessa concepção, o mundo sistêmico induz e controla a realidade social de acordo com seus fins previamente definidos e, para isso, faz uso da manipulação e da coerção. Além disso, o tipo de ação que se desenvolve neste contexto é o agir estratégico em que a coordenação das ações é de um sujeito sobre o outro, convencendo-o a aceitar e a validar sua proposição. Ademais, é feito uso do manuseio e da ocultação de informações, pois “o que lhe importa é a busca de êxito com relação aos fins que ele projeta sob o seu exclusivo ponto de vista” (BOUFLEUER, 1997, p. 24). A linguagem, neste tipo de ação, serve apenas como canal de delegação de informações, exclui-se o caráter interativo e discursivo, e a força

ilocucionária esvai-se. “A racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam o saber” (HABERMAS, 1990, p. 69). Assim, se tal saber for intercambiado na intencionalidade de manipular ou influenciar coercitivamente os sujeitos inseridos em uma interação, o tipo de racionalidade empregada é a instrumental, e a ação desenvolvida é a estratégica.

Em contraponto, o mundo da vida, que envolve a dimensão social e (inter)subjética de uma sociedade, é considerado o pano de fundo da racionalidade comunicativa na qual os sujeitos agem uns com os outros de maneira coletiva. O tipo de ação que se desenvolve é a ação comunicativa na qual “pressupõe-se que os participantes possam chegar, por meio de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido” (BOUFLEUER, 1997, p. 24). Remete-se, pois, à ação livre de atingir consensos mediante o discurso argumentativo. A linguagem constitui-se como elemento primordial da ação comunicativa, ou seja, é por meio dela que os sujeitos interagem e chegam a um entendimento mútuo. Nas palavras de Habermas (1997b, p. 27, tradução nossa): “Por ação comunicativa eu entendo uma interação simbolicamente mediada. Orienta-se por normas obrigatórias que definem expectativas recíprocas de comportamento e devem ser entendidas e reconhecidas por pelo menos dois agentes”.

Percebe-se que a dialogicidade aparece em todas as instâncias do ato comunicativo, a não linearidade faz parte do processo no qual sujeitos distintos entre si, em pensamentos e ações, caminham para um consenso intersubjetivo para fazer valer a proposição melhor argumentada. Neste contexto, para Habermas (2000), o mundo da vida constitui-se tanto como o contexto de construção do entendimento, quanto dispõe dos recursos que contribuem para tal. Além disso, o mundo da vida consagra-se como cenário composto por elementos culturais a partir dos quais os sujeitos inseridos em uma ação comunicativa captam seus padrões interpretativos intersubjetivamente construídos.

O mundo da vida compreende o universo das construções sociais, das tessituras culturais, das vivências subjetivas e intersubjetivas. É na relação dialógica e reflexiva com os indivíduos e com o contexto social e cultural que o sujeito constrói suas referências, seus valores, conceitos e preconceitos, suas formas de ver e pensar o mundo no qual vive, isto é, onde o sujeito estrutura-se e elabora suas habilidades individuais e sua personalidade que se configura como a competência de afirmar sua identidade pessoal em interações intersubjetivas. Além disso, os conteúdos, os valores, os conceitos e os sentidos que são construídos e transmitidos culturalmente constituem-se como tradições culturais que, por sua vez, “é simultaneamente um processo de formação para sujeitos capazes de ação e de fala, os

quais se formam no interior dela que, por seu turno, mantêm viva a cultura” (HABERMAS, 1990, p. 100).

Ademais, o mundo da vida engloba os contextos pragmático/linguístico mediante os quais ocorrem os processos de comunicação, visando o consenso e o entendimento mútuo, ou seja, ele é o cenário no qual a racionalidade comunicativa estrutura-se e torna-se possível. Dessa forma, o mundo da vida abrange as relações sociais, a cultura e a formação das subjetividades.

Os participantes extraem desse *mundo da vida* não apenas padrões consentidos de interpretação (o saber de fundo do qual se nutrem os conteúdos proposicionais), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (as solidariedades tacitamente pressupostas sobre as quais se apoiam os atos ilocucionários) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do falante) (HABERMAS, 2000, p. 436, grifos do autor).

É no mundo da vida que se constroem os sentidos, os significados e as referências para que os sujeitos estruturam seus atos de fala. Pode-se afirmar que um mundo da vida bem estruturado, simbolicamente, possibilita que a sociedade se reproduza subsidiada no agir comunicativo e em seus pressupostos subjacentes. De acordo com a perspectiva habermasiana, a tríade que sustenta o mundo da vida é: a cultura, a sociedade e a personalidade.

Eu chamo a cultura de uma provisão de conhecimento da qual os participantes da interação, quando se entendem sobre algo no mundo, se prestam a interpretações. Chamo sociedade as ordens legítimas, através das quais os participantes da interação regulam sua presença para grupos sociais e, assim, garantem a solidariedade. Por personalidade entendo as competências que fazem um sujeito capaz de linguagem e ação, isto é, colocam-no em posição de participar de processos de investigação e afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 1997b, p. 498, grifos do autor, tradução nossa).

As interações comunicativas inerentes à prática cotidiana e imbricadas com o mundo da vida formam a tessitura pela qual esses três componentes são (re)produzidos. Essa rede intersubjetiva que se forma é composta, pois, pela reprodução cultural e simbólica, pela integração social e pela socialização.

A relação recíproca entre mundo da vida e racionalidade comunicativa é estreita e carece de uma explicação que a delimite e a esclareça. Embora eles não se confundam, são complementares e interdependentes entre si, pois, assim como o mundo da vida carece das interações linguísticas para se efetivar e constituir seus elementos primordiais (a cultura, a

sociedade e a personalidade), a racionalidade comunicativa precisa dos recursos contextuais e do mundo da vida para subsidiar as ações comunicativas.

Porém, a diferença entre eles recai no fato de que “a reprodução do mundo da vida não é conduzida apenas através do *medium* da ação orientada ao entendimento, mas também *posta a cargo* das operações de interpretação dos próprios atores” (HABERMAS, 2000, p. 475, grifos do autor). Dito de outra forma, o mundo da vida é o pano de fundo no qual a racionalidade comunicativa acontece, mas nele, também, ocorrem a integração social, a reprodução cultural e a formação de personalidades – como explicitado anteriormente –, sendo algumas das ações nelas desenvolvidas de outra ordem, isto é, cabem aos sujeitos adotarem, ou não, as concepções que estão dadas com base na sua própria ótica e interpretação, é uma escolha pessoal, e não intersubjetiva.

Nesta mesma linha de pensamento, Habermas (2000, p. 479) reitera que a racionalização do mundo da vida indica, ao mesmo tempo, “[...] diferenciação e condensação: a condensação da textura flutuante de uma teia de fios intersubjetivos que une simultaneamente os componentes, cada vez mais diferenciados, da cultura, da sociedade e da personalidade”. A condensação fica a cargo da intersubjetividade, ou seja, a interconexão entre sujeitos diferentes em busca de um consenso sobre algo.

É importante destacar que, na concepção habermasiana, “a sociedade [é vista] como um complexo que abrange simultaneamente valores culturais e imperativos do sistema. Ou seja: a sociedade é mundo da vida e mundo do sistema, ao mesmo tempo, não podendo deixar de sê-lo!” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 40). Esta pode ser vista como uma saída para analisar e compreender a complexidade social na qual há a disputa e a interconexão entre esses dois mundos, onde podemos inferir a constante busca da colonização e da dominação do mundo da vida pelo mundo sistêmico. A colonização do mundo da vida consiste na tentativa de a racionalidade instrumental prevalecer e impedir que as interações sociais sejam orientadas ao entendimento mútuo e as tornem coercitivas e manipuladas com vistas ao sucesso.

Segundo Rouanet (1987, p. 340) a esfera sistêmica

foi se ampliando cada vez mais, e vivemos, atualmente, uma fase em que a racionalidade sistêmica se torna cada vez mais imperialista, procurando anexar segmentos cada vez mais extensos do mundo vivido a seus imperativos funcionais. O sistema tenta colonizar o mundo vivido, substituindo crescentemente a racionalidade comunicativa pela instrumental. Mas o processo é meramente tendencial e está longe de ter se concluído: o campo das interações espontâneas, linguisticamente mediatizadas, continua sendo indispensável, inclusive nas sociedades mais complexas.

A colonização do mundo da vida evidencia a dualidade: por um lado, a racionalidade instrumental movida pelo poder e pela busca do êxito, focada nos sistemas econômico e burocrático, que insistem em invadir os sistemas sociais e as estruturas da interação comunicativa, fazendo uso a seu favor; por outro lado, a racionalidade comunicativa com foco nas interações intersubjetivas, no entendimento recíproco racional e na pretensão de validade, constituindo-se como o cerne do mundo da vida. Para tanto, esta colonização significa a possível derrubada da racionalidade comunicativa, pois “não há emancipação, liberdade, democratização das relações sociais quando os indivíduos e as instituições sociais se sentem completamente submissos” (MEDEIROS, 2007, p. 95). O que se propõe é a horizontalidade nos processos comunicativos, a equidade em termos de poder decisório e de oportunidades para se posicionar.

Em contraposição à redoma acrítica, a racionalidade comunicativa é, antes de tudo, uma racionalidade política na qual os sujeitos encontram lugar para exercer sua autonomia e desenvolver-se em um processo de emancipação individual e social. A condução dos processos comunicativos é decisiva nessa construção, a postura que os sujeitos assumem é fundamental para tecer a coletividade necessária para o entendimento intersubjetivo. “A racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos participantes, no ato de comunicação, um mundo da vida intersubjetivamente partilhado [...]” (GOMES, 2007, p. 79).

Este impasse que se instaura na crescente busca pela colonização do mundo da vida é denominado pela teoria habermasiana como uma crise das sociedades modernas – cabe ressaltar que uma crise econômica, política e sistêmica é sempre uma crise social, comunicacional e linguística – na qual a busca pela emancipação por meio da comunicação intersubjetiva é tida como caminho dentre as veredas imbuídas de burocratizações, normas e orientações sistêmicas e coercitivas que insistem em conduzir as ações humanas. Endossamos essa ideia com os escritos de Rouanet (1987, p. 343):

Todo ato linguístico supõe o *telos* da autonomia. Por maiores que sejam os esforços do sistema de sabotar a racionalidade comunicativa, esses esforços não poderão ser inteiramente bem-sucedidos, porque não há como submeter à lógica do sistema todas as interações que se processam no mundo vivido.

É neste contexto que Habermas delinea o conceito da razão comunicativa e seus pressupostos. Tem nas relações sociais a solidificação da sua teoria, “a razão passa a ter um lugar: ela se enraíza nas estruturas da intersubjetividade mediatizada pela linguagem, que supõem o uso da *razão*, em cada uma de suas etapas, tanto na dimensão objetiva quanto na

social e subjetiva” (ROUANET, 1987, p. 343). Cabe ressaltar que um sujeito racional é aquele que é capaz de agir de modo intencional, que é capaz de fundamentar, argumentar e contra-argumentar seu posicionamento, sua ação e seus atos de fala, isto é, a racionalidade reside na competência de o sujeito justificar, em caso de questionamento, que sua proposição é a mais plausível, justa, verdadeira e, conseqüentemente, válida (BOUFLEUER, 1997). Nesse contexto, a racionalidade corresponde à ação de expressar-se racionalmente com estruturas linguísticas lógicas, além de ter a capacidade de argumentar, visando a justificação e validação de seus atos de fala e ações.

A racionalidade comunicativa abrange desde a relação social na qual ocorre a expressão do ato de fala comunicativo, passando pela argumentação, pelas pretensões de validade, até chegar ao entendimento e ao consenso. A racionalidade comunicativa constitui-se como um conceito mais amplo e abrangente da realidade social, pois engloba a macro e as microestruturas das relações sociais comunicativas.

Na racionalidade comunicativa, falantes e ouvintes interagem por meio da linguagem buscando o entendimento ao levantarem suas pretensões de verdade, coerência e veracidade mantendo um relacionamento intersubjetivo que reconhece o outro como capaz de exigir explicações, de adotar uma postura crítica diante das pretensões levantadas sem que aja coerção, se não a coerção do melhor argumento amparado por uma comunidade capaz de linguagem e ação. E, assim, os falantes buscam o consenso e o submetem aos critérios de verdade, retitude normativa e veracidade expressiva em atos de fala proferidos em relação aos três mundos com os quais o ator contrai relações com suas manifestações (BRAGA, 2012, p. 77).

Portanto, é acerca da racionalidade comunicativa que este trabalho se constitui, na busca de compreendê-la em sua amplitude é que elaboramos os próximos tópicos. Ademais, é importante destacar que estamos tomando racionalidade comunicativa e ação comunicativa como termos equivalentes, pois ambos se referem ao entendimento recíproco e, racionalmente, motivado sobre algo do mundo objetivo, social ou subjetivo, entre dois ou mais sujeitos envolvidos em uma interação comunicativa mediada pela linguagem.

3.1 Paradigma da linguagem e racionalidade comunicativa: tecendo interconexões

Antes de iniciarmos a discussão sobre a virada paradigmática, consideramos necessário fazer uma breve apresentação de quem é Jürgen Habermas, levando em consideração que ele é a principal base teórica que subsidia esta pesquisa. Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf, na Alemanha, no dia 18 de junho de 1929, mas foi criado em Gummersbach, no mesmo país. Ingressou na Universidade de Bonn, em 1946, onde estudou

Filosofia e Direito. Em 1954, Habermas obteve o título de doutor em Filosofia, período a partir do qual assumiu a posição de assistente de Theodor Adorno, no Instituto de Pesquisa social, da Universidade de Frankfurt, pelos dois anos subsequentes (BANNELL, 2013).

Aos 90 anos de idade é o mais jovem dentre os descendentes da Escola de Frankfurt e considerado um dos maiores filósofos da atualidade. Em sua carreira entrecortada entre ser escritor e professor, recebeu vários prêmios que reconheceram o potencial de Jürgen Habermas, dentre os prêmios recebidos estão: *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1986), considerado o maior prêmio de pesquisa da Alemanha; *Holberg International Memorial Prize* (2005); *Jhon W. Kluge* (2015), este corresponde ao prêmio Nobel das Ciências Humanas entre outros que consolidaram a brilhante trajetória do filósofo e sociólogo.

As principais ideias habermasianas voltam-se para a reconstrução da razão que, na modernidade, encontra-se imersa na concepção de exploração e dominação. Sua proposição é a racionalidade comunicativa, tida como um caminho para a construção intersubjetiva do conhecimento e do saber recíproco. Democracia e emancipação são dois dos principais vieses em torno dos quais a teoria habermasiana se constitui.

A ligação de Habermas com a Escola de Frankfurt não é linear, ele não se constitui como discípulo absoluto de suas ideias. Ele está ligado a ela pela sua vinculação à teoria crítica da sociedade, além disso, aproxima-se da concepção de crítica dialética, segundo a qual não há teoria absoluta, ela se constitui na dialogicidade com a teoria criticada, na qual as contradições nela encontradas são apenas “indicadores de que um determinado problema ainda não foi resolvido” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 27). É, pois, no pensamento dialético crítico que a verdade, sempre susceptível de novas contestações e interpretações, constrói-se. “O que une, portanto, Habermas à escola de Frankfurt são as ideias de uma possível reconciliação do homem consigo mesmo e com a natureza, bem como a possibilidade de uma análise interdisciplinar, crítica e dialética da sociedade” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 27).

Para tanto, existem divergências entre o pensamento habermasiano e o cerne teórico da Escola de Frankfurt que acabam por colocá-lo em um caminho contrário ao pensamento de Adorno, Horkheimer e Marcuse, também integrantes da instituição. Segundo Siebeneichler (1994, p. 28), “a Escola de Frankfurt subestima as tradições democráticas do Estado de direito e não leva a sério a mudança de estrutura da esfera pública no interior da democracia burguesa”. Dessa forma, é notório o distanciamento e a oposição de tal afirmação aos pressupostos habermasianos. Como já enfatizado, ele defende a democracia deliberativa, isto é, a construção intersubjetiva das decisões, assim como um espaço público que seja livre de manipulação e coação para que os sujeitos sejam livres para tomarem decisões, coletivamente,

sem a indução racionalizada pelo sistema, a isso ele denomina de esfera pública. Para tanto, essa é uma questão que não aprofundaremos aqui, por não ser nosso foco de análise na teoria habermasiana.

Habermas passeia por vários campos teóricos na busca de construir suas conjecturas, tendo referências e inspirações em diversas fontes, “ele se nutre ecumenicamente de tudo o que encontra no mercado teórico contemporâneo” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 24). Ele dialoga com diversos teóricos prestigiados, como: Freud, Foucault, Hegel, Kant, Marx, Searle, Wittgenstein, dentre outros. É válido ressaltar que uma de suas principais características é a criticidade, ele dialoga, concorda, discorda e propõe sua posição. Suas tessituras teóricas corroboram com a construção da emancipação por meio da razão comunicativa.

A Escola de Frankfurt surge no século XX com o propósito de constituir um grupo de pesquisadores – filósofos e cientistas sociais – que pudessem problematizar, teoricamente, os acontecimentos da época, como: “movimento operário, Estado e suas formas de legitimação e a crítica às ciências objetivistas, à ideologia dominante e à razão iluminista” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 8). A teoria crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, passou por pelo menos 4 (quatro) reformulações que redefiniram as posturas “política e ideológica”, marcadas por 2 (duas) vertentes que se opuseram entre si: por um lado, a que buscava preservar a filosofia da consciência centrada no sujeito, defendida, principalmente, por Adorno e Horkheimer, por outro lado, a vertente defendida por Habermas, Wellmer, dentre outros, que visava transcender essa ótica e superar tal paradigma.

A construção do conhecimento sofreu muitas modificações no que concerne aos aspectos epistemológicos e metodológicos ao longo do tempo. A centralidade na perspectiva positivista, pautada no paradigma da filosofia da consciência, persistiu³, por muito tempo, tendo como defensores diversos teóricos e, dentre eles, descendentes da Escola de Frankfurt, assim como severas críticas de Jürgen Habermas, que também é descendente de tal instituição científica. O positivismo defende a construção de um conhecimento objetivado e verificável, eximindo a autorreflexão e pressupondo uma relação de dominação do sujeito sobre objeto, isto é, o sujeito conhece o objeto para, então, dominá-lo. Em contraposição, Habermas propõe a superação de tal concepção pelo paradigma da linguagem na qual a racionalidade

³ Consideramos que o modo positivista de fazer ciência deixou suas marcas que ainda podem ser vistas em pesquisas científicas das diversas áreas do conhecimento – exatas, humanas, biológicas etc. Para tanto, ela aparece com menos veemência em virtude da abertura e esclarecimento dos pesquisadores em relação à diversidade metodológica e as questões éticas inerentes a cada método e técnica de pesquisa.

comunicativa emerge e toma consistência. Nela, o foco é alcançar um consenso racional motivado, reciprocamente, eliminando qualquer tipo de dominação de modo que prevaleça a busca pela emancipação. A proposição habermasiana é que o conhecimento constrói-se intersubjetivamente na relação comunicativa linguística entre sujeitos capazes de fala e ação, isso porque “o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário” (BANNELL, 2013, p. 29), e sim por meio de um processo social e histórico.

Segundo Medeiros e Marques (2003, p. 9), a crítica de Habermas a Adorno e Horkheimer acontece no campo da razão, enquanto eles a caracterizam como “uma fonte de dominação, principalmente dos homens entre si [...], percebem a razão de forma unilateralizada, ou seja, como vetor da liberdade e da emancipação”; Habermas, por sua vez, busca reconstruir o potencial da razão como meio para a emancipação ao propor a racionalidade comunicativa que “consiste na liberdade do sujeito, por meio da sua própria linguagem” (MEDEIROS, 2007, p. 110). É, pois, nas tessituras linguísticas entre seres que o conhecimento constrói-se, além disso, a racionalidade comunicativa viabiliza uma construção social democrática tendo em vista que seu principal objetivo é o entendimento recíproco e os acordos, racionalmente, motivados.

“A racionalidade para Habermas significa a autorreflexão em seu mais alto nível, cujo desdobramento se dá no âmbito da liberdade, da emancipação dos sujeitos de todas as amarras sociais e institucionais [...]” (MEDEIROS, 2007, p. 64). Instaura-se nas instâncias sociais que desenvolvem suas ações comunicativas orientadas por essa concepção um processo de desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica do sujeito sobre si, sobre o outro, sobre as ações que desenvolve, o contexto no qual elas ocorrem e os processos pelos quais perpassam. Desperta-se, pois, a conquista da emancipação por meio da razão, do discurso e da argumentação. É a pretensão que Habermas intenta com a proposição da racionalidade comunicativa, a consagração de uma sociedade que oriente suas tessituras comunicativas intersubjetivamente por meio de discursos argumentativos que visem o consenso, que busque a construção de espaços sociais e políticos, democraticamente, orientados, nos quais a igualdade prevaleça e que neles sejam abertos à livre participação em que os sujeitos exercerão sua capacidade de fala e ação. Nessa perspectiva, não há espaço para coerção e dominação dos imperativos sistêmicos.

Entretanto, Habermas não descarta o caráter de dominação da razão “ao mesmo tempo em que a razão pode libertar, pode também massificar, dominar” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 11). O que vai diferenciar o resultado da razão – emancipar ou dominar – é o uso que se faz dela e qual tipo de ação será adotado na prática comunicativa, por um lado a ação entre

sujeitos, voltada ao entendimento mútuo e ao reconhecimento intersubjetivo definida como a ação comunicativa; por outro, a ação de um sujeito sobre o outro, visando a manipulação para validar uma proposição denominada ação estratégica.

Segundo Medeiros (2007), o pensamento moderno está muito atrelado aos preceitos da racionalidade instrumental e, conseqüentemente, da filosofia do sujeito que se traduz nas múltiplas formas de dominação que os imperativos sistêmicos lançam sobre o mundo da vida. Habermas aponta tal forma de pensar como reduzida e unilateral, pois foca apenas no mundo sistêmico e deixa as construções do mundo da vida sucumbido e inerte diante das coações. É, nesse contexto, que Habermas questiona esta razão tendenciosa e centra seus esforços em levantar uma teoria de racionalidade que rompa tal visão arbitrária que não contempla as múltiplas facetas sociais. Medeiros (2007, p. 76) afirma que

[...] o pensamento moderno ainda não está completamente esgotado. Por outro lado, acredita que a modernidade enfrenta uma crise profunda e que a sua superação não se radicaliza no seu esgotamento, mas na sua reconstrução a partir de uma perspectiva de racionalidade incumbida de contemplar os desafios das sociedades contemporâneas.

Tal reconstrução refere-se à superação das matrizes da filosofia do sujeito e do positivismo. Nesse contexto, acontece o giro paradigmático no qual ocorre a superação do paradigma da consciência ou do sujeito que se refere ao modelo da racionalidade cognitivo-instrumental pelo paradigma da linguagem que condiz com a racionalidade comunicativa (BOUFLEUER, 1997). A razão instrumental toma o sujeito como centro, subsidia-se nos critérios de êxito e, além disso, regula as interações linguísticas, visando atingir determinados fins. Entretanto, Habermas (2000) concebe a comunicação como constructo do saber em que a racionalidade encontra sua medida na capacidade dos sujeitos orientarem suas próprias ações baseadas nas relações recíprocas comunicativas nas quais ocorre o reconhecimento intersubjetivo de um consenso, coletivamente, construído e, racionalmente, motivado.

Aí surge a contribuição de Habermas (2000, p. 437), com a proposição da racionalidade comunicativa que supera a instrumental, baseando-se na relação e na “disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível”. É, pois, uma perspectiva outra de se pensar a racionalidade, indo contra as premissas da filosofia do sujeito que subestimava o poder da razão como meio de emancipação, considerando os “domínios da ação” pelos meios sistêmicos, afastando-se da ideia do reconhecimento intersubjetivo enquanto orientador das ações dos sujeitos envolvidos.

Com a proposição da racionalidade comunicativa, Habermas busca a reconstrução da razão que está imbricada nas tessituras sociais de modo que sua pretensão era, justamente, “reconstruir o sistema de condições, categorias e regras que condicionam a possibilidade de agentes, que são capazes de falar e agir, construir e utilizar o conhecimento, bem como agir racionalmente” (BANNELL, 2013, p. 35). A reestruturação da qual se fala, remete-se a focalizar as estruturas linguísticas mediante as quais o conhecimento se constrói, assim como as estruturas argumentativas e as pretensões de validade pelas quais o ato comunicativo perpassa para se atingir um consenso, racionalmente, motivado.

A maneira como a filosofia do sujeito se conduz supõe uma “reificação dos entes e das relações sociais” (FERREIRA, 2000, p. 58). Nessa perspectiva, ocorre a objetificação não apenas das coisas, mas, também, de sujeitos e de interações sociais, objetivando uma dominação sobre eles. O foco não são os meios, mas os fins, o êxito sobre algo. Quanto a isso, o processo interativo, os atos de fala, as argumentações e o consenso coletivo saem de cena, abrindo caminho para a manipulação e a dominação, visando à validação de uma única perspectiva, isto é, uma única proposição, desconsiderando a posição dos demais sujeitos envolvidos.

Assim sendo, na filosofia do sujeito, as relações ocorrem apenas no campo intrasubjetivo mediante as quais a construção da identidade ocorre, partindo, pois, da autoreferência do sujeito a si mesmo. Nessa perspectiva, exclui-se as construções social e histórica como fio condutor da identidade e da subjetividade. Em contraponto, Habermas (1990, p. 53) afirma que “a autoconsciência não pode ser um fenômeno originário, pois a espontaneidade da vida consciente não consegue assumir a forma de objeto sob a qual ela deveria ser subsumida para que pudesse ser detectada no momento em que o sujeito se debruça sobre si mesmo”. A estrutura de sentidos, significados, contextos, cultura, normas, saberes e valores tecidos no mundo da vida e partilhados, intersubjetivamente, por sujeitos imbricados em um espaço social, estão inerentes à construção do sujeito em sua totalidade. Autoreferenciar-se em si é sempre uma referência ao outro, pois sujeito e sociedade concebem-se, reciprocamente. Ademais, “o mundo da vida não forma um *ambiente* cujas influências contingentes o indivíduo teria que combater a fim de autoafirmar-se” (HABERMAS, 1990, p. 99, grifo do autor).

A racionalidade comunicativa vai além e atesta como sucumbida a forma de interpretação social do paradigma da consciência, e adota o paradigma da linguagem no qual o foco recai nas interações linguísticas, constituindo o meio pelas quais o sujeito relaciona-se consigo e com o outro; considera-se desde o “uso pragmático das expressões linguísticas por

parte dos participantes da interação social até a comprovação intersubjetiva das pretensões levantadas por cada sujeito em toda relação” (FERREIRA, 2000, p. 59). A linguagem consagra-se como meio de realização de ações e relações intersubjetivas.

O conceito de razão comunicativa, introduzido de maneira provisória e que aponta para além da razão centrada no sujeito, deve conduzir para fora dos paradoxos e dos nivelamentos de uma crítica auto-referencial da razão [...] Esta tem de se proteger dos dois lados: enredar-se novamente nas armadilhas de um pensamento centrado no sujeito, que não conseguiu manter livre a coação não coercitiva da razão tanto dos traços *totalitários* de uma razão *instrumental* que converte em objeto tudo o que a rodeia e inclusive a si mesma, como também dos traços *totalizantes* de uma razão *inclusiva* que tudo anexa e que, no final, triunfa como unidade sobre todas as diferenças (HABERMAS, 2000, p. 473).

A razão comunicativa está no meio desses extremos, não enquadra e restringe como a instrumental, e considera a opção de coordenar as ações de forma recíproca, consentida e, racionalmente, motivada.

O principal foco de distinção entre os paradigmas em questão é a sua relação com o sujeito cognoscente. Nesse sentido, no livro *O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze lições*, Habermas (2000) aponta para o esgotamento da filosofia da consciência que toma a relação monológica sujeito-objeto como via de mão única, pois o sujeito (cognoscente) conhece e domina o objeto (cognoscível). É, pois, uma relação marcada pela dominação e pela manipulação. Habermas (2000) sugere a substituição do paradigma do conhecimento e da dominação de objetos pelo paradigma do entendimento intersubjetivo de sujeitos capazes de fala e ação. Nesse caso, “o lugar da relação reflexiva entre sujeito e objeto é ocupado por uma mediação comunicativa, no sentido mais amplo, dos sujeitos entre si” (HABERMAS, 2000, p. 27). A construção do conhecimento é redimensionada, e passa a ser vista de outra perspectiva que muda toda a sua constituição; da dominação à construção coletiva e recíproca, englobando a reflexividade e a criticidade que passam a estar presentes no contexto de interação comunicativa. Siebeneicher (1994, p. 62) reforça:

No paradigma da comunicação proposto por ele o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de ‘conhecer objetos’ ou ‘agir sobre objetos’ [...].

A mudança paradigmática influi, diretamente, na reformulação dessa relação verticalizada entre sujeito e objeto, passando-a para o campo da intersubjetividade no qual “os

sujeitos conhecem por intermédio do seu relacionamento com outros sujeitos” (MEDEIROS, 2007, p. 106). A razão não se faz mais na relação sujeito/objeto, e passa a ser direcionada para as condições contextuais e para as estruturas de relações sociais humanas. Assim, o sujeito lida, primordialmente, com outros em busca de construir entendimento e conhecimento sobre algo, não sendo, portanto, uma existência reduzida a lidar com objetos cognoscíveis e manipuláveis.

A mudança paradigmática consiste, portanto, em uma substituição do “conceito de razão não processual, centrada no sujeito, por um conceito processual e comunicativo, deduzido de uma lógica pragmática da argumentação [...]” (SIEBENEICHER, 1994, p. 63). Assim sendo, na razão comunicativa, o foco não se firma nos fins, isto é, no conhecimento em si, mas nos meios pelos quais este conhecimento se constrói, ou seja, nas relações comunicativas e em seus fios condutores. Logo, “[...] ela prescinde da situação da fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes, numa palavra: prescinde a pragmática da linguagem [...]” (HABERMAS, 1990, p. 55).

É no campo da linguagem que se assenta uma das principais críticas de Habermas à Filosofia da Consciência, na medida em que essa concepção não considera a “linguagem além de seus aspectos cognoscitivos e instrumentais” (MEDEIROS, 2007, p. 103). Em contraposição, Habermas desenvolve sua concepção de linguagem para além de sua dimensão gramatical, focando, principalmente, na pragmática que se refere não apenas ao significado em si da proposição, mas ao sentido que ele assume no contexto que se insere. A guinada paradigmática acontece, principalmente, no campo do uso da linguagem e nos limites do semanticismo.

A mudança paradigmática “consiste em tornar a linguagem intersubjetiva uma categoria central que envolve a condição humana, em suas múltiplas dimensões” (MEDEIROS, 2007, p. 100). Tendo em vista que a racionalidade comunicativa é alicerçada na intersubjetividade, mediada linguisticamente, a mudança paradigmática serviu para colocá-la como foco de análise, além de pensar a ação comunicativa expressa, cotidianamente, como elemento fundante de todas as construções sociais. Portanto, “a intersubjetividade constitui a força teórica e prática da mudança paradigmática” (MEDEIROS, 2007, p. 106). É relevante destacar, ainda, que o paradigma da linguagem envolve a subjetividade do sujeito, mas não como uma referência em si mesmo, e sim como uma construção social, cultural e histórica (re)construída intersubjetivamente. O sujeito não se afirma como tal em sua individualidade isolada de outros sujeitos, ocorre uma relação próxima entre indivíduo e sociedade. Nas

palavras de Habermas (1997b, p. 170, tradução nossa) “o sujeito só se forma como sujeito em confronto com o seu contexto [...]”. Portanto, a relação comunicativa que se estabelece com o outro, com o contexto e com as múltiplas possibilidades culturais é que constitui o sujeito como tal.

A mudança de perspectiva da atividade solitária com respeito a fins para a interação social permite, de fato, explicações sobre aqueles processos de entendimento recíproco - e não apenas de compreensão - que mantém presente o mundo como pano de fundo de mundos da vida compartilhados intersubjetivamente (HABERMAS, 2000, p. 210).

Nessa concepção, destacamos a importância do giro paradigmático para a consolidação de uma razão que se preocupa com os meios, com os aspectos que levam as sociedades e, mais especificamente, com os sujeitos a serem o que são, a se constituírem de uma forma, e não de outra. Arriscamos dizer que tudo isso é da competência da intersubjetividade, de como os sujeitos se relacionam, se compreendem e se tecem no processo, como enfrentam os problemas sociais complexos frente a outros sujeitos que pensam e agem de maneira distinta, isto é, como chegam aos consensos. Portanto, é imprescindível para a compreensão dos espaços sociais que se faça, antes de tudo, o estudo das relações intersubjetivas.

3.2 Intersubjetividade: o alicerce da racionalidade comunicativa

Aqui, trataremos do conceito da intersubjetividade, pois, além de ser o ponto de apoio e de desenvolvimento da razão comunicativa, é também nosso foco de pesquisa. A intersubjetividade é a base de Habermas em seu esforço de construir a ideia de uma racionalidade que interliga linguagem e razão na qual a interlocução comunicativa entre os sujeitos é o seu cerne de análise.

Nas palavras de Habermas (1997b, p. 176, tradução nossa), “utilizo o termo ‘intersubjetividade’ para designar a comunidade que, através da compreensão de significados idênticos e do reconhecimento de pretensões universais de validade, se estabelece entre os sujeitos capazes de linguagem e ação”. Nesse sentido, a intersubjetividade é, aqui, compreendida como uma rede de relações recíprocas entre os sujeitos que pensam e agem, distintamente, entre si, mas que se unem na interação linguística na qual ocorrem trocas e construções de conhecimento, entendimentos e consensos. Em linhas gerais, a intersubjetividade é a relação entre dois ou mais sujeitos capazes de fala e ação na qual buscam se entender sobre algo no mundo. A intersubjetividade é considerada a sustentação da

racionalidade comunicativa, pois sem ela perde-se o caráter interativo, comunicativo e argumentativo, inviabilizando sua execução. É na interseção entre o entendimento intersubjetivo e o reconhecimento recíproco que a razão comunicativa se firma. De acordo com Prestes (1996, p. 88, grifos da autora), a racionalidade comunicativa

parte da intersubjetividade como *fala*, como ‘*mundo da vida*’. A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. A fala *sobre* algo é sempre fala *com*. Assim, a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto.

As relações intersubjetivas não são neutras, elas são, portanto, dotadas de particularidades e características individuais heterogêneas dos sujeitos envolvidos. Não há uma homogeneidade prévia de opiniões, pois cada sujeito carrega em si suas cargas subjetivas, culturais e sociais constituídas no mundo da vida. A intersubjetividade, nesse contexto, atua como ponto de interconexão entre todos esses elementos.

Os três estágios do desenvolvimento da comunicação, que caracterizamos em suas características mais gerais, mostram que o menino, com o desenvolvimento de um sistema de atos de fala, aprende a demarcar a subjetividade de suas próprias experiências contra a objetividade da realidade objetivada, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem (HABERMAS, 1997b, p. 180, tradução nossa).

Os desempenhos linguísticos comunicativos assegurados na ação comunicativa permitem, dessa forma, o desempenho cognitivo do sujeito no que concerne ao esclarecimento acerca de sua interioridade, isto é, sua subjetividade que se constrói mediante a intersubjetividade, para tanto, imersa na realidade que tende a estar entrelaçada com as perspectivas objetivistas.

A intersubjetividade é intrínseca à teoria habermasiana, ela “ocorre quando os sujeitos se encontram nas mesmas condições de igualdade para levantarem suas pretensões de validade e estabelecerem seus questionamentos e críticas tornando-se autênticos participantes do discurso” (MEDEIROS, 2007, p. 108). Por isso, é indispensável considerar a relação entre sujeitos e linguagem como o *médium* de todo esse processo. Além disso, a situação ideal de fala⁴ é, por conseguinte, um aspecto primordial e indispensável para assegurar que a intersubjetividade aconteça.

⁴ A situação ideal de fala é aquela na qual os sujeitos possuem as mesmas oportunidades de falar e argumentar em uma pretensão de validade, momento que não se admite coerção, manipulação tampouco constrangimentos.

Cabe recapitular que a intersubjetividade ganha força a partir da mudança paradigmática que tornou obsoleta as premissas da filosofia do sujeito – o sujeito forma-se em si mesmo a partir de uma autorreferência descolada da socialização; e validou a formação do sujeito mediante suas tessituras intersubjetivas linguísticas com o outro e com o contexto.

A razão comunicativa é uma maneira de conceber uma sociedade mais humanizada, com sujeitos que não se centram apenas em si mesmos, mas se constroem no entrelaçar das subjetividades que emergem no contexto da fala comunicativa, na qual se estabelece um diálogo entre as múltiplas formas de pensar, sentir, agir e ser. É mediante essa interação intersubjetiva que os sujeitos transformam a si e o outro, dialeticamente, como afirma Bannell (2013, p. 84), “a interação entre os indivíduos forma as estruturas intersubjetivas de onde uma sociedade, enquanto os recursos dessas estruturas são mobilizados no agir comunicativo para formar a identidade do indivíduo”. Nessa mesma linha de pensamento, Medeiros (2007, p. 69) reflete: “é na relação entre sujeitos que eles se constituem reciprocamente, ou seja, é na comunicabilidade entre falantes e ouvintes que as condições para uma racionalidade comunicativa e democrática ocorrem efetivamente”.

Assim, a relação intersubjetiva é o cerne da racionalidade comunicativa. Nela efetivam-se todos os engendramentos mediante os quais a teoria habermasiana constitui-se. Além disso, analisar a intersubjetividade é descrever a própria constituição dos sujeitos e a sociedade, concebendo-os como uma construção dialética e recíproca na qual o sujeito se afirma como tal mediante a relação com o outro.

O indivíduo não se forma e não garante sua identidade fora dos processos de socialização, nos quais se coloca perante o outro como autêntico sujeito de fala e ação. Essa dinâmica que se estabelece entre sociedade e personalidade é simultânea, pois se os sujeitos se formam nos processos de socialização, estes se estabilizam ou se modificam a partir da ação e da fala deles (MEDEIROS, 2007, p. 84).

Perceber que a interação é o ponto-chave da individuação e da socialização, é reconhecer que a estrutura da razão comunicativa contempla uma dialeticidade entre a intra e a intersubjetividade. O sujeito não se forma em si mesmo, ele se forma na relação com o outro e, nesse contexto, linguagem e ação comunicativa são indispensáveis. “No modelo intersubjetivo [...] o sujeito adota a perspectiva performativa e o papel de falante em uma relação social com o ouvinte. Nessa perspectiva social, o sujeito se vê como o alter e o ego do outro” (BANNEL, 2013, p. 87).

Aqui, a busca pelo entendimento deve tornar-se o foco principal, no qual o consenso trará subsídios formativos tanto para o sujeito em sua individualidade, quanto para os demais envolvidos no momento intersubjetivo. A racionalidade comunicativa trata-se de uma racionalidade “que não é abstrata, porém, processual, acompanhando o desenvolvimento da espécie humana, configurando-se como a intersubjetividade do possível entendimento no nível interpessoal e intrapsíquico” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 63). Implica, portanto, um movimento dual – interno e externo – que culmina na constituição do sujeito enquanto tal nas instâncias sociais nas quais se insere. É evidente que ocorre uma correlação entre os engendramentos dos processos de desenvolvimentos sociais e individuais (MEDEIROS, 2007).

Mediante esse contexto, a perspectiva habermasiana defende que os processos de socialização e de individuação acontecem, concomitantemente, de maneira mútua e recíproca mediante ações comunicativas. Essa simultaneidade com que acontece a individuação e a socialização retoma a premissa habermasiana de que o indivíduo e a sociedade se formam reciprocamente, não há constituição individual e social de maneira isolada. Essa simultaneidade nos processos, anteriormente citados, só é possível se for estruturada no mundo da vida, que, por sua vez, assegura-se na racionalidade comunicativa para referendar suas ações e relações, e guia-se pelo entendimento mútuo e pelo reconhecimento intersubjetivo. Nessa mesma linha de pensamento, Ferreira (2000) afirma que só é possível que o sujeito desenvolva sua personalidade se estiver inserido nas estruturas sociais e culturais do mundo da vida.

O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento linguístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 1990, p. 58).

Intersubjetividade é, também, reconhecer-se diferente do outro, em pensamentos e ações, porque os sujeitos não se igualam entre si. Assim sendo, a participação em uma ação comunicativa não sugere que o sujeito se isente de sua personalidade, pelo contrário, essa heterogeneidade é inerente a toda e qualquer ação e relação social. Logo, o que acontece é uma relação linguística recíproca de trocas que podem resultar em uma resignificação de si e do outro, porque somos sujeitos únicos, inacabados, em constante e incessante construção, pois “somente na consciência de sua absoluta diferença e impermutabilidade é possível a alguém reconhecer-se no outro” (HABERMAS, 1990, p. 58). Esse elo, que se firma,

intersubjetivamente, através da linguagem, entre o eu e o outro implicado em uma tessitura social, é condição indispensável para a uma constituição recíproca de sujeitos.

Pensar a formação do sujeito a partir do que ele vivencia nas tessituras cotidianas comunicativas, implica dizer que os fios mestres que a conduz são: linguagem, igualdade, democracia, criticidade e reciprocidade. Elenco esses termos por entender que a formação individual em uma interação social imprime uma corresponsabilidade na qual os sujeitos apropriam-se dos saberes culturais e subjetivos que estão em constante (re)construção. “Os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse a malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura” (HABERMAS, 1990, p. 99). Na ocasião, a busca pelo entendimento recíproco acerca de quaisquer assuntos necessita da linguagem como meio de entendimento e dos recursos do mundo da vida na construção de sentidos.

Nesta mesma esteira de pensamento, a igualdade deve estar interposta entre os indivíduos para que sejam evitados quaisquer tipos de dominação ou manipulação para que a interação comunicativa aconteça, visando o consenso, racionalmente, motivado. Ademais, a democracia entra como instrumento para assegurar que os envolvidos no processo intersubjetivo tenham o mesmo poder de voz, de vez e de participação, priorizando a liberdade de opinião e de expressão. A criticidade está posta para que cada um argumente e defenda sua perspectiva ótica perante o outro e problematize o que ouve, cabe ressaltar que todas as proposições estão passíveis de críticas e questionamentos em uma ação comunicativa. Por fim, a reciprocidade vem como complemento ao sujeito que deve estar aberto ao diálogo, a argumentações e a divergências de opiniões que, em virtude da multiplicidade subjetiva que emerge nos contextos sociais, são inevitáveis.

Portanto, a intersubjetividade é o espaço discursivo no qual os sujeitos buscam se entender sobre algo. Tais relações estão imbuídas de heterogeneidade que emerge das construções subjetivas dos sujeitos envolvidos, vale lembrar que essas construções, também, fazem-se no campo social comunicativo. As relações intersubjetivas visam encontrar, entre essa diversidade subjetiva, um ponto de interseção no qual os sujeitos entrem em consenso.

3.3 A linguagem como eixo fundamental da ação comunicativa

Este tópico visa discutir o modo que a teoria habermasiana entende a linguagem e o lugar que ela ocupa na racionalidade comunicativa. Aqui, a linguagem não se restringe aos

aspectos semânticos de denominação e subordinação de coisas, tampouco “compreendida como um instrumento de comunicação que permanece fora do conteúdo dos pensamentos” (HABERMAS, 1990, p. 54). A nova compreensão da linguagem proposta está centrada, pragmaticamente, no universo das relações intersubjetivas, nos discursos e nos debates, racionalmente, motivados, constituindo-se como canal de construção de entendimento e consenso.

A linguagem constitui-se como o meio pelo qual todo o processo comunicativo acontece, sendo, dessa forma, uma das categorias principais da racionalidade comunicativa. A linguagem é, em uma relação intersubjetiva, “um mecanismo possível de promover o entendimento recíproco entre os sujeitos que buscam entre si estabelecer suas pretensões de validade” (MEDEIROS, 2007, p. 104). Ela é o intermédio pelo qual os sujeitos efetivam as interações sociais comunicativas, sem ela o comunicar-se não seria possível. Além disso, é no mundo da vida que a linguagem encontra respaldo para suprir as pré-compreensões de sentidos e significados que permearão os atos de fala.

A linguagem é uma condição humano-social sobre a qual o conhecimento se concretiza como uma realidade que se projeta de forma coletiva e intersubjetiva. Aliás, 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 (MEDEIROS, 2007, p. 199).

Assim sendo, a linguagem atua como elemento fundante da ação comunicativa, por meio dela o sujeito conhece e transforma os conhecimentos, envolvendo-se numa rede de (re)construção e de (re)significação recíproca com os demais sujeitos que integram um ambiente social. O constructo comunicativo dela depende, pois é por meio dela que os sujeitos se afirmam como donos de suas vozes e opiniões, que apreendem as tessituras culturais e significativas. Enfim, por meio da linguagem, é possível interagir comunicativamente, entender-se, atingir o consenso. Nas palavras de Habermas (1990, p. 65), “eu descrevo os proferimentos linguísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo”.

A ação comunicativa, intermediada pela linguagem, estabelece-se sempre na relação intersubjetiva entre dois ou mais sujeitos através da competência comunicativa construída ao longo do itinerário de vida de cada um. Nesse contexto, no ato de fala emergem as 3 (três) funções da linguagem: “dar expressão àquilo que se tem em mente (função expressiva), sobre

algo no mundo (função representativa), para comunicar-se com o outro (função interativa)” (BOUFLEUER, 1997, p. 47). Dito de outra forma, a função expressiva refere-se à expressão de impressões e vivências subjetivas; a função representativa diz respeito à explanação sobre fatos do mundo objetivo; e a função interativa corresponde às relações interpessoais estabelecidas na sociedade. Sendo assim, todos os atos de fala transitarão por uma ou mais dessas funções, tendo em vista que se configuram como objetivos da linguagem utilizada.

As dimensões pragmática, sintática e semântica estão na base da linguagem. Segundo Ferreira (2000, p. 62), a dimensão pragmática “indica a relação dos sinais com os sujeitos e, portanto, com o uso que esses sujeitos fazem da linguagem”; a dimensão sintática corresponde à “relação dos sinais entre si, sendo que um sinal corresponde a outro”; e a dimensão semântica abrange “a relação dos sinais com o significado”. Dessa forma, pode-se perceber que a pragmática é mais abrangente e integra as duas outras dimensões. É notório que ela se refere à forma que a linguagem é usada e ao significado que ela assume ao ser inserida em um determinado contexto no momento em que é usada em um ato comunicativo. Habermas (2000, p. 277) enfatiza que “os significados das proposições, ainda que muito bem analisados, só tem valor relativo a um saber de fundo compartilhado e constitutivo do mundo da vida de uma comunidade linguística”. Desse modo, podemos depreender que a teoria habermasiana da ação comunicativa desenvolve na sua concepção de pragmática formal o entrelace da função cognitiva da linguagem com os aspectos contextuais e experienciais que se formam no mundo da vida.

Siebeneichler (1994, p. 111) enfatiza que a pertinência da pragmática formal habermasiana consiste no fato dela se propor a ser, ao mesmo tempo, “crítica e prática, ou seja, ser útil para a interpretação da crise atual e para promover esclarecimento”. Nessa perspectiva, na pragmática formal encontra-se a saída para a realização de ações linguísticas desprovidas de sensibilidade crítica na medida em que ela explicita e evidencia os argumentos racionais que estão imbuídos nos processos comunicativos e no entendimento dele resultante. Além disso, ela engloba no ato comunicativo, mediado pela linguagem, tanto o saber explícito quanto o saber implícito. Compreendemos saber implícito como as categorizações de sentidos construídos pelos sujeitos em sua relação com o mundo da vida, e, também, como as intencionalidades que estão subjacentes à fala dos envolvidos na interação.

Além do mais, cabe ressaltar, de acordo com Medeiros (2007, p. 102), outro eixo que estrutura a linguagem e que faz o intermédio da racionalidade comunicativa é o sentido impregnado nos atos de fala, “o sentido não existe fora do contexto das significações que os sujeitos histórica e coletivamente constroem para representar o mundo, a realidade, a vida”.

Os sentidos são fundamentais no processo de entendimento e implicação, decisivamente, no tipo de ação no qual ele se insere. “Na linguagem empregada para a comunicação é possível reconhecer as estruturas que esclarecem como o mundo da vida, ele próprio desprovido de sujeito, reproduz-se por meio dos sujeitos e de sua ação orientada ao entendimento” (HABERMAS, 2000, p. 210).

Assim, as relações intersubjetivas constituem-se na interação igualitária entre sujeitos que são subsidiados nas construções simbólicas e nas cargas de sentido e significado do mundo da vida que auxiliam na compreensão do que é dito. “A natureza da significação encontra-se implícita na estrutura do ato social, pois é justamente no campo real da experiência social que se originam e se mantêm as significações” (FERREIRA, 2000, p. 39). Dessa forma, é notório que a proposição linguística comunicativa está carregada de sentidos e intencionalidades do falante em um espaço/tempo. Nesse cenário, esse desengate de significados é importante para as estruturas intersubjetivas da ação comunicativa ao passo que são elas que contribuem com as tessituras pragmáticas da linguagem e, conseqüentemente, do entendimento e do consenso.

Nesse contexto, “as expressões linguísticas alteram, contudo, seu significado conforme variam os contextos; além disso, esses contextos são constituídos de tal modo que estão abertos a especificações cada vez mais ricas” (HABERMAS, 2000, p. 276). Os contextos são compostos plurais, heterogêneos e diversificados, fato esse que corrobora com uma gama múltipla de sentidos sociais e culturais que se engendram no mundo da vida e influem, diretamente, nas ações linguísticas. Logo, é contrafático que todos os sujeitos inseridos em um ato comunicativo utilizem expressões linguísticas idênticas com sentidos e significados iguais, justamente, porque recebem influências dos contextos que estão inseridos e de suas próprias personalidades.

De acordo com Ferreira (2000, p. 68), “para que um sinal tenha sentido e validade é necessário que haja um entendimento mútuo por parte dos sujeitos envolvidos na comunicação, pois o uso da língua tem como condição essencial o entendimento prévio sobre todos os sinais linguísticos”. Dessa forma, percebe-se o quanto a intersubjetividade é forte na teoria habermasiana, nada se faz na relação monológica do sujeito em si mesmo, implica sempre a relação recíproca com o outro. A compreensão, o entendimento e o reconhecimento das proposições dotadas de sentidos estabelecem o nexo necessário para que, de fato, os sujeitos estabeleçam uma ação comunicativa nos pressupostos habermasianos. Segundo Gomes (2007, p. 85), “não existe mundo independente da linguagem e que as condições de possibilidade e de validade do conhecimento emergem da própria linguagem”. Assim, nas

interações comunicativas, a linguagem atua tanto como mediadora do entendimento como matriz de integração social (BOUFLEUER, 1997).

A linguagem está na base de todas as instâncias sociais, sejam elas orientadas pela razão comunicativa, ou não. Para tanto, como já explicitado anteriormente, a diferença recai em sua forma de uso. Na ação comunicativa, a linguagem é o meio usado para se alcançar o entendimento, na ação estratégica ela serve apenas como meio de transferir informações.

A linguagem na visão habermasiana é *médium* intrascendível de todo sentido e de toda validade, uma vez que ela está na base de todo pensar, de todo agir, e de todo argumentar; e, por esse motivo, não se pode prescindir dela. [...] é por meio da linguagem que todo saber existente mostra sua particularidade (FERREIRA, 2000, p. 71).

A linguagem está na base das relações intersubjetivas comunicativas. E mais que isso, está na base constitutiva do mundo da vida – pano de fundo da racionalidade comunicativa. Bannell (2013, p. 93), corrobora com a discussão, ao afirmar que “a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente por intermédio do agir comunicativo”. Assim sendo, não há como desvincular linguagem, sociedade e indivíduo, pois estão imbricados em suas mútuas construções intersubjetivas comunicativas. Nessa linha de pensamento, a linguagem não é própria de cada sujeito, ela é uma rede intersubjetivamente construída, permeada de sentidos e significados que se incorporam nas ações comunicativas, nas práticas e nas interações sociais e culturais.

“Não há uma razão pura que só posteriormente vestiria roupagens linguísticas. A razão é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida” (HABERMAS, 2000, p. 447). O conhecimento e as normas sociais, enfim, as tessituras cognitivas e comunicativas, têm na sua construção a linguagem. Daí, emergem sua dupla estrutura na pragmática:

A parte performativa, que estabelece um tipo de intersubjetividade que situa a expressão linguística num determinado contexto ou situação social que expressa o uso comunicativo da linguagem; e a parte proposicional, que permite aos falantes comunicarem-se sobre pessoa, coisas, processos, e que expressa o uso cognitivo da linguagem (BOUFLEUER, 1997, p. 36).

Em linhas gerais, a estrutura performativa refere-se ao sentido empregado na proposição linguística, a intenção que está implícita no ato de fala e que é relevante para o entendimento. Além disso, é referente ao uso comunicativo que a linguagem possibilita, no qual “o entendimento sobre objetos e estados de coisas serve para a produção do nexo intersubjetivo” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 91). A estrutura proposicional diz respeito ao

conteúdo verbalizado sobre o qual se busca o entendimento intersubjetivo, e refere-se ao uso cognitivo da linguagem, o qual serve “para produzir entre falantes e ouvintes um entendimento sobre objetos ou estados-de-coisas” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 91). O ato comunicativo não é enquadrado somente na relação intersubjetiva entre sujeitos, configura-se como ação ao passo que se constitui como uma forma do sujeito intervir em uma dada situação social.

Portanto, a linguagem é elemento *sine qua non* para que a racionalidade comunicativa, em sua amplitude, seja efetivada. Em linhas gerais, ela está presente em toda ação e relação comunicativa, pois possibilita a tessitura de discursos, de argumentos e de questionamentos inerentes a toda interação intersubjetiva que busque atingir o entendimento e consenso.

3.4 Ação comunicativa e atos de fala: construindo compreensões

Aqui, focaremos nos atos de fala que estão inerentes nas tessituras intersubjetivas comunicativas e cotidianas dos sujeitos. Apresentaremos os tipos de atos de fala, e, ainda, elucidaremos os atos de fala comunicativos e não comunicativos, o tipo de racionalidade no qual eles se inserem e o tipo de ação desenvolvida.

As relações intersubjetivas são constituídas pelos atos de fala que, por sua vez, são intermediados pela linguagem. Os atos de fala imprimem o anseio do sujeito em relacionar-se com o outro e entender-se com ele sobre algo, este é seu principal objetivo em uma ação comunicativa. Neles estão implícitas as concepções, os sentidos e os significados de cada um e suas intencionalidades. Gomes (2007, p. 94) destaca as pressuposições que sustentam a base da validade universal da fala:

O falante deve escolher uma forma de expressão inteligível, de forma que tanto ele como os ouvintes possam compreender-se uns aos outros. O falante deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira [...] de forma que o ouvinte possa partilhar do conhecimento do falante. Este último deverá assim pretender exprimir suas intenções de uma forma verdadeira, de modo que o ouvinte possa considerar seu discurso digno de confiança. Por fim, o falante deverá escolher um discurso que esteja correto em relação às normas e aos valores permanentes, de forma que [...] ambos possam nesse discurso concordar mutuamente [...].

Seguindo esses pressupostos, atinge-se, de fato, a ação comunicativa. Sujeitos que lançam seus atos de fala com a intenção de compreender e serem compreendidos com clareza e sinceridade nas suas expressões, visando a melhor forma de promover um ato comunicativo. De acordo com Siebeneichler (1994, p. 90), os atos de fala podem ter um duplo sentido: “um

sentido linguístico, como partes integrantes da fala. E um sentido ‘institucional’, porque possibilitam situar expressões linguísticas num determinado contexto ou situação social”. Tal proposição evidencia que as dimensões subjetiva e social estão subjacentes às ações comunicativas. Ademais, o ato de fala sempre faz uso das estruturas simbólicas de sentidos compartilhados por sujeitos inscritos em determinados contextos.

Quando nos referimos à ação comunicativa, o contexto no qual a fala é pronunciada é de extrema importância, pois “entender um ato de fala depende, crucialmente, de algo contextual e não somente ao que é interno ao ato da fala” (BANNELL, 2013, p. 97). Concordando com essa linha de pensamento, Boufleuer (1997, p. 48) enfatiza que “um ato de fala só pode ser compreendido e fazer sentido em um certo contexto”. Consideramos, assim, que os contextos (social, econômico, político e cultural), os sentidos e os significados construídos no mundo da vida são levados em consideração no processo consensual que se engendra. Ponderamos, ainda, que esses elementos do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade), anteriormente mencionados, podem ser repensados e reinterpretados pelos sujeitos, por meio da prática discursiva racional, mediante críticas e argumentos plurais. Não há estaticidade, verdade absoluta ou neutralidade, todos os atos de fala podem ser questionados e postos à pretensão de validade.

O ato de fala resguarda o sentido linguístico da expressão proferida e também o contexto social de sujeitos capazes de reflexão e ação. Há, portanto, um caráter empírico contingente e individual em cada um dos atores da ação e uma base universal que possibilita reconstruir a fundamentação dos princípios de validade que compõem as condições ideais do entendimento (GOMES, 2007, p. 101).

Os atos de fala são compostos pela conexão dos elementos linguísticos, dos sentidos e dos significados apreendidos no mundo da vida. Aqui, percebe-se a presença da concepção da pragmática habermasiana, já discutida anteriormente, na qual se considera o significado que uma expressão linguística assume em um determinado contexto de interação. A ação comunicativa empreende que os atos de fala utilizem a linguagem como meio de entendimento. Essa ação, anteriormente mencionada, é uma relação intersubjetiva na qual os pensamentos e opiniões acerca dos mundos social, objetivo e subjetivo são expostos, discutidos, argumentados e contra-argumentados.

Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no *mundo objetivo*. Elas servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no *mundo social* das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de

vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no *mundo subjetivo* a que tem um acesso privilegiado. (HABERMAS, 1989, p. 167, grifos do autor).

A racionalidade comunicativa tem a capacidade de integrar os 3 (três) mundos em uma única ação comunicativa. Nessa concepção, os sujeitos podem em sua expressão linguística referir-se a fatos ou ao estado de coisas (mundo objetivo), a normas, a valores, a sentidos e a significados, intersubjetivamente, construídos que orientam as relações entre sujeitos (mundo social) e a dimensão subjetiva interna de cada um (mundo subjetivo). A racionalidade comunicativa pressupõe mudanças nas estruturas organizacionais das esferas sociais, pois os sujeitos são dotados da capacidade de falar e agir. Para complementar a compreensão, pensemos que todas as proposições passam pelo processo de validação intersubjetiva na qual os sujeitos chegam a um acordo sobre algo, isso irá repercutir de alguma forma nos mundos (objetivo, social, subjetivo), pois o reconhecimento da proposição implica na coordenação das ações dos envolvidos na interação comunicativa. Esse trabalho perpassa por esses três mundos, levando em consideração que o Conselho é um espaço social, coordenado por normas estabelecidas por meio das políticas instituídas pelos Sistemas de Ensino, em Regimentos, outros documentos normativos e com sujeitos subjetivamente distintos entre si.

De acordo com Habermas (2000), os atos de fala compreendem 3 (três) elementos em sua estrutura: o proposicional, no qual se diz ou expõe o estado das coisas; o ilocucionário, visando oportunizar as interações entre sujeitos; e os componentes linguísticos, que expressam as intenções dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

Os atos de fala carregam em si, além da expressão de proposições, as interações entre os sujeitos dotados de acepções e de intencionalidades as quais servirão de base para a caracterização deste ato de fala e para o tipo de racionalidade nele empregada. De acordo com Medeiros (2007, p. 104), a teoria habermasiana embasa sua compreensão acerca dos atos de fala em Austin e Searle, e destaca os 3 (três) níveis aos quais os atos de fala correspondem:

Um ato locucionário [...] se está diante de uma expressão da qual se conhece a significação. [...] O ato ilocucionário é exatamente compreender a função que a expressão linguística manifesta; é a realização de algo quando se diz. O perlocucionário significa que a expressão linguística provoca sentimentos, pensamentos no ouvinte, ou seja, produz alguma espécie de efeito: convencer de alguma coisa, ajudar a tomar decisões, levantar contestação.

Em linhas gerais, poderíamos dizer que o ato locucionário refere-se ao ato linguístico em si, ao ato de proferir uma frase, logicamente, estruturada, dotada de um significado linguístico. O ato ilocucionário vai além e refere-se ao fato de realizar uma ação por meio da

fala, desta vez dotada de sentidos, de intenções que devem estar descortinadas no ato comunicativo. Por fim, o ato perlocucionário refere-se mais ao que o ato de fala pode provocar no ouvinte, ou seja, é o efeito causado no ouvinte pelo que foi dito.

A fala é também ação e essa relação linguística transforma-se em razão comunicativa. Na ação comunicativa, o objetivo fundamental é assegurar o entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista. [...] os propósitos ilocucionários dos atos de fala são obtidos através do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade (PRESTES, 1996, p. 65)

Desse modo, os atos de fala ensejam a realização de uma ação por meio daquilo que se diz, assim como há a busca pela validação do que foi dito por meios argumentativos. A teoria habermasiana enfoca a força do caráter ilocucionário da fala, pois ela resguarda o caráter comunicativo da interação, ademais, “sempre tem o propósito de que o ouvinte entenda e aceite o que ele diz” (GOMES, 2007, p. 102). Nos atos ilocucionários de fala, todos os sentidos e as intencionalidades dos falantes estão expostos e abertos a críticas e a questionamentos, a intenção de fato é que se chegue a um entendimento plausível e, racionalmente, motivado. As motivações para reconhecer, intersubjetivamente, um ato de fala estão contidas em suas próprias razões e significados ilocucionários.

“O componente ilocucionário transforma-se na sede de uma racionalidade a qual se apresenta como um nexos estrutural entre condições de validez, pretensões de validez a elas referidas e razões para seu resgate discursivo” (HABERMAS, 1990, p. 81). Isso implica na ideia de que o reconhecimento intersubjetivo de um ato de fala está alicerçado na compreensão do que é dito, das intencionalidades do falante com aquela proposição e das consequências da validação. Portanto, “só os atos sob a força ilocucionária têm condições de oferecer pretensões de validade e aceitabilidade para a formação de um consenso intersubjetivo” (GOMES, 2007, p. 102). Assim, o ato ilocucionário irá concretizar-se, de fato, com a tessitura dialógica de um discurso que favoreça o entendimento mútuo e o consenso no qual será reconhecida a proposição lançada.

Segundo Gomes (2007, p. 103), os atos de fala podem ser classificados em: imperativos – quando o falante deseja que o ouvinte realize alguma ação; constataivos – quando o sujeito fala ou reflete sobre algo; regulativos – quando o “falante se refere a algo do mundo social comum, no sentido de estabelecer uma relação interpessoal que seja reconhecida como legítima”, por fim, os expressivos – quando o falante discorre algo sobre sua dimensão subjetiva. O sujeito pode realizar diversas ações ao proferir um ato de fala ou

até solicitar que uma ação seja realizada por *alter*, assim sendo, em uma ação comunicativa nos atos de fala, pode-se fazer uma pergunta, uma promessa, um pedido, uma afirmação, uma crítica, um elogio etc. Assim como, em uma ação instrumental ou estratégica, pode-se censurar, ordenar ou exigir algo, fazer ameaças, manipular etc. Nessa perspectiva, os atos de fala, dependendo de sua intencionalidade e contexto de uso, podem estar inscritos tanto na racionalidade comunicativa, quanto na racionalidade instrumental.

A intenção comunicativa do falante, no agir comunicativo, não vai além de querer que o ouvinte compreenda o *conteúdo manifestado no ato de fala* [...] o falante deixa claro que o objetivo ilocucionário do enunciado não vai além do significado do que é falado. Com ações teleológicas⁵, por outro lado, o objetivo ilocucionário vai além do significado contido no ato de fala e somente pode ser identificado por meio dos interesses do agente (BANNELL, 2013, p. 69, grifos do autor).

Nesse contexto, Habermas enfatiza que nem todos os atos de fala são comunicativos, pois eles podem gerir tanto ações estratégicas, que visam o sucesso, como as ações comunicativas que visam o entendimento. Entretanto, é indispensável ressaltar que ambas ações, comunicativa e estratégica, excluem-se, mutuamente, não sendo possível realizarem-se, simultaneamente, em uma mesma interação social.

Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio de transmissão de informações ou também como fonte de integração social. No primeiro caso trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo (HABERMAS, 1990, p. 71).

Os tipos de ação e interação social divergem demasiadamente, possuem características e objetivos diferentes: a ação comunicativa é uma construção intersubjetiva coletiva que visa o entendimento e o consenso racional, enquanto que a ação estratégica, visa à validação de um único ponto de vista, propõe um falso consenso por meio do manuseio de informações ou por meio da imposição no qual uns agem sobre os outros para atingir um fim. Para subsidiar essa afirmação, Habermas (1990, p. 70) afirma que tais ações são intercambiáveis: “[...] eu considero a atividade que visa fins e o agir orientado para o entendimento como tipos elementares da ação, irreduzíveis um ao outro”.

Habermas (1990) enfatiza que as ações estratégicas não podem ser julgadas apenas pelo comportamento manifesto porque eles não expõem suas razões reais, já que as ações

⁵ De acordo com Prestes (1996, p. 60) a ação teleológica “refere-se ao fim que um ator realiza, elegendo entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas”.

comunicativas explicitam claramente as intenções e implicações de aplicação. “Ações de fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo nele, de modo causal” (HABERMAS, 1990, p. 71). Nesse contexto, um acordo não pode ser produzido nos pressupostos da ação estratégica, pois ele não pode ser imposto ou forçado por uma das partes, por isso, os atos de fala só serão comunicativos se objetivarem o entendimento mútuo e o consenso.

[...] chamamos estratégica uma ação orientada ao sucesso quando a consideramos sob o aspecto e a observância de registros de escolhas racionais e avaliamos o grau de eficácia colhido na tentativa de influenciar as decisões de um adversário racional. [...]. Eu falo de ação comunicativa quando as ações dos atores participantes não são coordenadas através de cálculos egocêntricos, mas através do entendimento (HABERMAS, 1997b, p. 385, tradução nossa).

Para tanto, enfatizamos que o entendimento é necessário em ambos. Na ação comunicativa, os sentidos e os significados das proposições são fundamentais e devem estar explícitos para que ocorra o entendimento recíproco. Por outro lado, na ação estratégica, a influência do falante só logra êxito se o ouvinte entender o que está expresso em suas palavras, embora seus sentidos estejam escondidos e subtendidos. Entretanto, esse entendimento é limitado por não ocorrer de maneira intersubjetiva, e sim unilateralmente. Ademais, não contempla as forças ilocucionárias que estão na base das ações comunicativas.

Habermas defende a ideia da instituição de um processo comunicativo, não coagido, no qual a validação das ações se processe exclusivamente pelo critério do melhor argumento, devendo estar exposto à crítica de modo que o conhecimento decorra da aprovação pública, com base na participação livre e indiscriminada de todos os concernidos (GOMES, 2007, p. 144).

Aí reside a situação ideal de fala na qual ocorre a ação comunicativa que a teoria habermasiana defende: liberdade de expressão, isonomia entre os sujeitos e criticidade fazem parte deste momento. Gomes (2007) elenca 4 (quatro) postulados que orientam a situação ideal de fala, são eles: o postulado da igualdade comunicativa – todos os envolvidos na interação têm o mesmo direito de proferir atos de fala comunicativos; o postulado da igualdade de fala – os sujeitos têm a mesma oportunidade de interagir e demonstrar seus pontos de vista, assim como, problematizar e lançar sobre a proposição feita uma pretensão de validade; o postulado da veracidade e sinceridade – os sujeitos têm a mesma possibilidade de expressar-se e trazer suas questões subjetivas para o ato comunicativo e, por fim, o postulado da correção normativa – os sujeitos têm a mesma chance de utilizar atos de fala regulativos. Sobre isso, Siebeneichler (1994, p. 106) enfatiza que:

I – A igualdade de chances na utilização do discurso teórico é garantia de que toda a opinião e conjectura pode vir a ser tematizada e criticada. II – O emprego simetricamente distribuído de atos de fala regulativos pode evitar ou impedir normas que coagem unilateralmente. III – A distribuição igual de chances na utilização de atos de fala representativos garante a reciprocidade nas auto-apresentações subjetivas.

Portanto, podemos perceber que a situação ideal de fala constitui-se, amplamente, democrática e com fins participativos, por meio da qual os sujeitos podem opinar, discordar, questionar e exercer sua capacidade crítica e reflexiva, além do mais, quaisquer convergências de opiniões que venham a surgir podem ser resolvidas mediante um discurso argumentativo, racionalmente, motivado. A base da situação ideal de fala consiste no embasamento dos atos comunicativos em princípios como: liberdade de expressão, igualdade, justiça, democracia e reciprocidade. Assegurando, dessa forma, um ambiente propício à formação de consensos com proposições linguísticas, intersubjetivamente, validadas, ou seja, a racionalidade comunicativa encontra suas bases de sustentação e de realização.

3.5 Discursos e pretensões de validez: a tessitura do entendimento e do consenso

É notório que todos os pontos deste estudo estão interconectados, a divisão em tópicos é utilizada para sistematizar e organizar as ideias de modo que facilite a compreensão do assunto abordado. No que concerne ao entendimento e ao consenso não é diferente, para explicitá-los, iremos retomar alguns pontos já destacados, anteriormente, justamente, por ser uma tessitura na qual capta a interdependência entre os pressupostos da racionalidade comunicativa. Não há como desmembrar os elementos constituintes da racionalidade comunicativa, desse modo: a intersubjetividade atua enquanto base de interação comunicativa entre sujeitos; a linguagem enquanto *médium* de relação e de compreensão; os sentidos e os significados, intersubjetivamente, tecidos no âmbito do mundo da vida enquanto viabilizadores de entendimento mútuo; os atos de fala nele imbricados; e os discursos e as pretensões de validez enquanto base de construção da verdade e da validação dos consensos. Aqui, porém, o foco será a formação de entendimento e de consensos, fazendo a discussão dos discursos argumentativos e das pretensões de validez necessárias para que eles se efetivem.

Se a comunicação se deu sem interferências estranhas e sem deformações subjetivas, podemos dizer que o consenso foi alcançado racionalmente, porque se verificou através da argumentação racional. Nesse sentido, a racionalidade pode ser vista como a capacidade dos atores e locutores de

alcançarem um saber falsificável na tríplice dimensão do mundo objetivo, social e subjetivo. A razão comunicativa adere aos procedimentos pelos quais se debatem as pretensões de validade no campo da verdade factual, da justiça normativa e da veracidade subjetiva. Como se vê, é um conceito processual de racionalidade, e não substantivo: serão racionais não as proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que atendam, ou possam vir a atender, os requisitos racionais da argumentação e da contra-argumentação, da prova e da contraprova, visando um entendimento mútuo entre os participantes (ROUANET, 1987, p. 339).

A ação comunicativa, orientada pelo paradigma da intersubjetividade, visa o entendimento mútuo entre falante e ouvinte circunscritos em uma relação interativa mediada pela linguagem sobre algo do mundo objetivo, social ou subjetivo de modo que cheguem a um consenso, racionalmente, motivado. Na racionalidade comunicativa, a linguagem permite “que se estabeleça um entendimento não só acerca de objetos dos quais se possa predicar a verdade, mas também sobre as normas e vivências” (GOMES, 2007, p. 27). A reflexão sobre o contexto social e normativo também é pauta, pois a criticidade e argumentação têm papel central na formulação dos consensos. Cabe ressaltar que na interpretação e uso da linguagem estão implícitos sentidos e significados de cada sujeito, suas impressões e visão de mundo e, por esse motivo, as discussões podem ser conflituosas e com divergência de opiniões. “O consenso constitui um mecanismo político de catalização e de aglutinação das diferentes vozes presentes no contexto social” (MEDEIROS, 2007, p. 109). Assim, o objetivo da ação comunicativa não é homogeneizar os pensamentos dos envolvidos, mas de encontrar, racionalmente, a proposição melhor aceita, e, para isso, utiliza-se o discurso e as argumentações para chegar ao consenso final.

“O consenso [...] deve ocorrer por intermédio da reconstrução de um elo fundamental de confiança entre pessoas [...] Isso depende tanto da melhoria das condições materiais, como da cultura política em que os indivíduos se encontram em interação uns com os outros” (GOMES, 2007, p. 31). Quando o autor se refere à importância das condições materiais, refere-se, sobretudo, ao acesso à informação e às condições nas quais a formação intelectual e cognitiva do sujeito ocorreu/ocorre, pois nela reside seu poder de argumentação. O fato é que os sujeitos argumentam mediante o nível de erudição que possuem e mediante os sentidos e significados que carregam, em linhas gerais, o poder argumentativo reside no conhecimento que se tem. Além disso, a cultura organizacional e de convivência entre os sujeitos são de extrema importância para a solidificação de interações agradáveis e favoráveis ao entendimento recíproco. Logo, a cultura política de participação, de exercer e fazer valer o direito de voz e vez, reconhecendo-se como sujeito de sua própria história, também, ocupa lugar de destaque na construção de um ambiente suscetível a consensos.

Estamos nos respaldando nos escritos de Habermas (1990, p. 124) para compreendermos o cerne do consenso, segundo ele: “o entendimento visa a formação do consenso [...] e este é selado através da aceitação de um ato de fala compreensível. É por isso que a própria compreensão de uma ação de fala aponta para as condições do possível consenso sobre o que foi dito”. Nessa perspectiva, chegar a um consenso depende muito de como os sujeitos conduzem o processo de comunicação. Além disso, o conhecimento acerca da importância da clareza com a qual o falante se expressa é decisiva para o entendimento ocorra.

São as exigências de os participantes expressarem-se de forma sincera, proporem normas de convivência que considerem justas e fazerem constatações que lhes pareçam verdadeiras, que permitem a criação de contextos de cooperação e de confiança em que se produzem acordos consentidos, democráticos e, possivelmente, mais eficazes (BOUFLEUER, 1997, p. 96).

Dessa forma, o entendimento é alcançado quando o ouvinte compreende a mensagem do falante, envolvendo, além dos componentes linguísticos, os sentidos e as intencionalidades envolvidos na ação comunicativa. A perspectiva habermasiana define o entendimento não como um consenso atingido em si mesmo, mas como um processo comunicativo que o possibilita (SIEBENEICHLER, 1994). O entendimento é, pois, condição obrigatória para que uma ação comunicativa esteja calcada nos princípios da racionalidade comunicativa e tenha por objetivo o consenso coletivo racional.

A linguagem, nesse sentido, é vista como condição primordial para a possibilidade de entendimento, pois ela é a responsável pela mediação entre os sujeitos. “A linguagem e o entendimento são conceitos co-originários, que se explicam mutuamente [...] passa a pressupor o consenso intersubjetivo da linguagem como condição necessária do entendimento” (GOMES, 2007, p. 85). É muito clara a conexão que se estabelece entre os conceitos habermasianos que compõem a racionalidade comunicativa, não há como separá-los, pois, seus sentidos completam-se mutuamente. Para dialogar, Medeiros (2007) afirma que, na busca da construção do consenso, é inerente à linguagem em relação profunda com a realidade. Assim sendo, o uso pragmático que se faz da linguagem, o contexto no qual é utilizada e o significado que assume é de extrema importância para os processos de entendimento nos quais os consensos são alcançados.

Seguindo essa linha de pensamento, Habermas (1997b) explicita que, ao atingir um entendimento, um acordo é alcançado pelos participantes. Para tanto, um acordo só é obtido mediante os pressupostos de uma base racional coletiva e recíproca de discurso. A ação

comunicativa de um sujeito só é validada quando o outro a compreende⁶ e aceita entrar em um jogo argumentativo. Para isso, posicionando-se positiva ou negativamente frente a uma pretensão de validade sempre susceptível de críticas.

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 dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1990, p. 72).

Esse é o percurso percorrido quando se está imerso em uma ação comunicativa, o consenso é atingido mediante o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade instauradas em um ato comunicativo. Isso resulta na coordenação das ações dos sujeitos envolvidos que são motivados pela força racional subjacente aos argumentos utilizados durante o processo comunicativo de construção consensual.

Os sujeitos de um ato comunicativo devem estar abertos e cientes de que todo e qualquer enunciado possui caráter de suscetibilidade a questionamentos críticos. “O consenso ou o acordo racionalmente motivado é sempre provisório, porque histórico e político” (MEDEIROS, 2007, p. 109). Nessa linha de pensamento, a proposição está sempre aberta a novas interpretações e ressignificações por sujeitos que estão em permanente (re)construção, o direito político traz a abertura para pensá-lo por vieses que outrora não foram ponderados. “Sempre pressupõe no processo comunicativo: a compreensão, a verdade, a sinceridade e a justiça” (GOMES, 2007, p. 32), ou seja, o que prevalece na ação comunicativa não é uma verdade, previamente, estabelecida, mas aquela construída, intersubjetivamente, e que atenda a todos os envolvidos na ação comunicativa e situados social e historicamente.

No agir comunicativo, o falante deve levantar as seguintes pretensões de validade: de verdade (do conteúdo proposicional contido no ato de fala); de sinceridade (em que o objetivo ilocucionário do ato de fala expressa os sentimentos verdadeiros do falante [...]); e de correção normativa (no sentido de que o ato de fala está em conformidade com as normas sociais reconhecidas e, em um outro nível, de que essas normas são legítimas) (BANNELL, 2013, p. 66).

Sem entendimento não há consenso, os sujeitos precisam estar, claramente, cientes daquilo que está sendo proferido para concordar, ou não. Assim, o consenso pode ocorrer, espontaneamente, por meio de discursos racionais argumentativos de pretensão de validade em

⁶ “Compreender uma expressão significa saber de que modo podemos nos servir dela, a fim de chegarmos a um entendimento com alguém sobre algo” (HABERMAS, 1990, p. 82).

caso de divergência de opiniões, ou até mesmo por desconfiança de que o falante não está sendo, fielmente, sincero em suas palavras. Dessa forma, “pretensões de validade formam o ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte dos participantes” (HABERMAS, 1990, p. 81). Lembrando que uma ação comunicativa inspira-se na reciprocidade e na igualdade, isto é, uma ação que oportuniza que as partes envolvidas posicionem-se, ativamente, a fim de atingirem, argumentativamente, a melhor proposição consensual. A negociação dá-se no campo das ideias e dos discursos.

Os discursos podem retratar duas situações: a problematização das pretensões de validade relativas ao mundo objetivo (da natureza, dos fatos), e a problematização das pretensões de validade pertencentes ao mundo social (das normas socialmente estabelecidas). [...] Quanto às pretensões de validade correspondentes ao mundo subjetivo (dos sentimentos, das questões pessoais), Habermas admite que não cabe ao sujeito (ouvinte) problematizá-las, mas aceitá-las como sinceras e válidas (MEDEIROS, 2007, p. 108).

O campo da subjetividade não está aberto a pretensões de validade porque este é de outra ordem. Os demais ancoram nas argumentações subsidiadas, racionalmente, suas próprias pretensões de validade. Os argumentos consistem na força racional que subsidiará a ação comunicativa em vigência, pois os sujeitos firmam suas decisões com base nos argumentos utilizados. “Argumentos, isto é, uma fundamentação que deve nos motivar racionalmente a reconhecer as pretensões de validade de uma afirmação, de um mandamento ou de uma avaliação” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 101). É por meio dos argumentos que os sujeitos justificam suas formas de pensar, apresentando razões para que os demais envolvidos na interação aceitem sua proposição como verdadeira, isto é, nos argumentos podem surgir os questionamentos e debates que concernem à pretensão de validade de um ato de fala.

Desse modo, “é através do discurso, expresso na forma de argumentação, que o consenso racional pode ser estabelecido, restaurando, desta forma, os processos de comunicação que ainda se encontram em uma situação de distorção” (GOMES, 2007, p. 105). É na argumentação e na contra-argumentação que os sujeitos validam a melhor proposição, assim sendo, “o discurso argumentativo consiste, portanto, na instauração de um processo de constatação e de defesa de pretensões de validade” (BOUFLEUER, 1997, p. 41). A criticidade e a abertura para aceitar novos pontos de vista são fundamentais nesse processo.

Medeiros (2007, p. 100) reforça essa discussão ao enfatizar que “falar em consenso racionalmente motivado, por exemplo, significa admitir que existem processos argumentativos de discurso no interior das relações comunicacionais, cujas pretensões de validade foram postas em questionamento”. Portanto, o fato das relações intersubjetivas serem

sempre passíveis de novos engendramentos e desfechos recaem na multiplicidade de argumentos que podem vir a surgir, isso nos faz pensar na importância da construção de uma cultura interativa e participativa e na sua riqueza subjetiva subjacente na qual sujeitos são convidados a dar o melhor de si nas questões e nos problemas advindos do cenário escolar. São variadas formas de ver e pensar o mundo e as coisas que se entrecruzam nesta tessitura de consensos, racionalmente, motivados que se consolidam nos espaços democráticos.

De acordo com Gomes (2007, p. 106), a teoria habermasiana denomina isso de “busca cooperativa da verdade” que consiste na busca coletiva de convicções baseadas nos melhores argumentos.

O verdadeiro consenso só pode ser obtido mediante um discurso que se expõe permanentemente à competência crítica dos participantes da interação linguística, pois o resultado do discurso depende, por sua vez, da obtenção de um consenso que possa ser considerado argumentativamente sólido (GOMES, 2007, p. 106).

Por esse motivo, é imprescindível que sejam respeitadas as condições de uma situação ideal de fala, resguardando aos sujeitos a possibilidade de argumentar e defender seu posicionamento e de colocar em questionamento a proposição do outro. “Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações” (HABERMAS, 1989, p. 165). O consenso culmina do reconhecimento coletivo e recíproco das pretensões de validade evidenciadas nos discursos argumentativos. Nessa perspectiva, Medeiros (2007) apresenta 2 (duas) condições necessárias para que o entendimento seja atingido, são elas: a igualdade no processo de argumentação e a convicção da liberdade de expressão para argumentar e contestar durante os atos comunicativos. Concordo com a referida autora e, ainda, reafirmo a igualdade de condições de participação como elemento fundamental para assegurar o caráter democrático da ação comunicativa.

Portanto, entendimento e consenso caminham na mesma linha de pensamento na busca de uma relação intersubjetiva nos trâmites da racionalidade comunicativa. Os discursos, mediados pela linguagem, servem como base de sustentação para a validação das proposições postas em análise pelas pretensões de validade. É na argumentação e na contra-argumentação que os sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa atingem, de fato, o entendimento e o consenso, racionalmente, motivado.

4 CONSELHOS ESCOLARES: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Os Conselhos Escolares no Brasil criaram forças na década de 1970, período no qual muitas lutas em prol da democracia emergiram contrárias ao Regime Militar instaurado no país. Nesse contexto, alguns estados conseguiram implantar nas escolas políticas de democratização da gestão escolar, dentre eles destacamos Natal/RN que registra a existência de Conselhos Escolares a partir de 1987, sendo consolidado um ano antes da criação da Constituição Federal de 1988, ainda vigente. De acordo com Mendonça (2000, p. 274), esses Conselhos possuíam “funções consultivas e deliberativas para a articulação da ação colegiada nos diversos setores da escola e para a construção coletiva do projeto educacional”. Desde já, os Conselhos Escolares de Natal/RN tinham suas raízes marcadas na democracia participativa e na coparticipação dos sujeitos que integram a escola direta ou indiretamente.

A partir disso, o centralismo autoritário começa a ser superado, e em seu lugar surgem novas formas de ação e de relação nos espaços escolares, originando condições para a tessitura de espaços democráticos e participativos. Além disso, a crescente busca pela autonomia e pela descentralização do controle administrativo, financeiro e pedagógico, bem como a consolidação dos Colegiados com a missão de efetivar a participação em instâncias consultivas e deliberativas que implicam nos rumos da escola são questões que definem o caráter democrático assumido pela gestão escolar. Tal conquista denota um avanço significativo no que concerne ao desejo da consolidação de uma escola pública democrática que esteja implicada com o interesse de todos, e que preze pela participação justa, sem restrições, censura ou manipulação.

Paro (2016) e Mendonça (2000) concordam que, ainda, há muito caminho para se percorrer até atingirmos uma gestão democrática no sistema educacional brasileiro, é, pois, um alvo a ser alcançado. A democratização só se faz na prática, sendo, dessa forma, necessário extrapolar as barreiras dos discursos e implementá-la na realidade, nas ações e nas relações estabelecidas (PARO, 2016). Não há receitas para o êxito democrático, mas temos nas mãos a possibilidade de lutarmos por ele. Traçaremos, a seguir, o entendimento aqui construído acerca da democracia, da participação e do Conselho Escolar como instância canalizadora de ambos no cotidiano da escola pública.

A democracia é um termo recorrente nas discussões acerca da educação no que concerne às questões políticas, pedagógicas, administrativas e cotidianas. Muito se deve ao fato de não termos ainda no sistema educacional brasileiro um caráter democrático

consolidado, embora tenhamos um aparato legal que respalde o embasamento da educação brasileira em princípios democráticos e participativos, dentre os principais documentos podemos citar: a Constituição Federal de 1988, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014.

Não se trata de um assunto esgotado, tampouco de uma solução instantânea para que se atinja a gestão democrática. A democracia é uma construção paulatina de pensamentos e ações individuais que visam o bem-estar coletivo e que engloba como os processos decisórios e participativos estão sendo discutidos e efetuados. Para tanto, deve-se ter em vista os constantes e diversos desdobramentos que a escola pode enfrentar para atingir a democratização de suas práticas, pois, acima de tudo, a escola é composta por pessoas que são subjetiva e ideologicamente distintas, “com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação” (BRASIL, 2004b, p. 27). Por esse motivo, o primeiro passo para a consolidação da democracia é ter sujeitos abertos aos processos e princípios que ela demanda. Pois, como afirma Paro (2016, p. 33), “não pode haver democracia plena, sem pessoas democráticas para exercê-la”.

Dentre os aspectos que estão na base de um ambiente escolar democrático, destacamos a participação da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários e comunidade – nos processos deliberativos que decidem os rumos e as ações da escola frente aos desafios cotidianos, assim como na construção do Projeto Político Pedagógico; a construção de espaços democráticos que viabilizem essa participação é fundamental, ressaltando o Conselho Escolar como um dos principais espaços de tomada de decisão que prioriza a participação e a aceção de princípios democráticos; a construção do pensamento e do posicionamento crítico e reflexivo; e a eleição para a escolha dos diretores escolares. Nesse contexto, poderíamos sintetizar os principais elementos da democracia em: participação, igualdade, autonomia e liberdade. Chauí (2005, p. 24) define a democracia enquanto:

Forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa).

Tal concepção alinha-se com os ideais habermasianos da racionalidade comunicativa na qual não há domínio de um sujeito sobre o outro, e sim a busca pelo entendimento por meio do discurso e da argumentação em um ambiente propício ao consenso. A implicação entre direito e democracia faz-se necessária para que nenhum dos envolvidos seja vítima da desigualdade, tampouco tenha seus ideais corrompidos ou alienados de maneira estratégica.

Segundo Habermas (2003, p. 30, tradução nossa), uma ação subsidiada nos pressupostos do discurso garante duas condições, igualmente, importantes: liberdade para todos os participantes, no sentido de ter autoridade epistêmica, permitindo-os posicionarem-se positiva ou negativamente diante de qualquer proposição; e “que essa autoridade epistêmica seja exercida de acordo com a busca de um acordo fundamentado, para que apenas sejam selecionadas soluções racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e afetados”. O exercício contínuo da prática discursiva agrega na tessitura do posicionamento do sujeito, enquanto dono de sua voz, construtor dos próprios posicionamentos, participe da construção de consensos racionais. Tais condições são indispensáveis quando se quer implementar uma prática, verdadeiramente, democrática, principalmente no que tange a processos deliberativos.

De acordo com Habermas (1997a, p. 146), “[...] o princípio da democracia refere-se ao nível da institucionalização externa e eficaz da participação simétrica numa formação discursiva da opinião e da vontade, a qual se realiza em formas de comunicação garantidas pelo direito”. É válido destacar que a participação, aqui defendida, é aquela na qual o sujeito é livre para expor seus pensamentos e opiniões, assim como estar aberto a receber e fazer críticas e questionamentos. Consideramos que a participação efetiva e democrática é aquela que não está reduzida ao momento da votação, mas aquela que possibilita a equidade na discussão que o antecede. Nesse contexto, a “[...] teoria democrática assenta, antes de mais, na reformulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao acto de votar” (OLIVEIRA, 2008, p. 58). O ato participativo implica, portanto, criticidade e reflexão, recrutando a voz ativa dos envolvidos, o discurso, a argumentação, o respeito e a autonomia para exercer seu direito e assegurar o direito do outro. É uma tessitura na qual se coloca sujeitos partícipes em condição horizontal de fala e de ação.

A participação ativa, visível quando as pessoas constroem em conjunto, intercambiam ideias e aprendem a lidar com as diferenças. A grande contribuição das estruturas participativas é quando se tornam um espaço de conversa, negociação, acordo e discussão. Nelas, a participação deve prevalecer sobre a necessidade de decidir (WERLE, 2003, p. 27).

É interessante a postura de pensar a participação sobreposta ao próprio ato da tomada de decisão, pois tal perspectiva proporciona perceber a participação para além de uma obrigação ou cumprimento de mais uma demanda burocrática da instituição escolar. Refere-se, sobretudo, a valorizar os engendramentos internos da participação ativa, contemplando as discussões e as argumentações, levando em consideração os ritmos de cada um e suas percepções. Nessa perspectiva, os meios se sobrepõem aos fins, tornando a participação o foco principal, descarta-se o aligeiramento e a mecanicidade dos processos para evidenciar a qualidade e a transparência. Tal processo culminará, sem sombra de dúvidas, em uma tomada de decisão assertivamente, crítica, refletida e construída de forma coletiva.

Logo, considera-se a participação ativa em processos consultivos e deliberativos como principal instrumento de democratização. Quando se fala em democracia, a linha entre discurso e prática ainda é tênue e, nesse contexto, a participação pode ser o caminho para sua consolidação. “A prática democrática participativa é, portanto, um desafio e uma conquista” (CHAUÍ, 2005, p. 24). É uma conquista, pois é a superação do modo verticalista, burocrático e centralizador de fazer gestão, assim como é um desafio por termos carência de consciência política participativa, conhecimento e autonomia para tal. Contudo, é a somatória das ações dos sujeitos que compõe a comunidade escolar que irá caracterizar a concepção de democracia e de participação que se efetivará naquele espaço. De acordo com Pateman (1992, p. 39), “quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo”, a implicação com a prática participativa contribui com o empoderamento dos sujeitos, isto é, passam a se reconhecer no espaço de discussão, a entenderem a importância de tal ato, a perceber o impacto de uma ação e da tomada de decisão coletiva no espaço social.

“O discurso democrático é assim, no seu próprio princípio, uma pluralidade de discursos abertos à especificidade dos diferentes segmentos do real, à imprevisibilidade e à provisoriedade de tudo o que existe” (ROSENFELD, 2003, p. 34). Nessa perspectiva, a organização democrática concebe a multiplicidade de vozes que ecoam no espaço social, vozes essas que tomam diversas formas e direcionamentos, que defendem direitos, que buscam seu lugar de pertença, que clamam por uma educação igualitária e de qualidade.

Cabe ressaltar que democracia é movimento, é discurso, é argumentação, nunca linearidade e absolutismo. É, justamente, neste movimento que os sujeitos se entrelaçam por meio da ação comunicativa na qual se faz valer o direito da voz na qual emerge a imprevisibilidade citada anteriormente. Cada sujeito partícipe traz em si um mundo de possibilidades e de conhecimentos que será ampliado por meio do diálogo e pela busca do entendimento. “Os participantes da discussão não podem esperar chegar a um acordo sobre o

que responde igualmente aos interesses de todos, a menos que todos se submetam ao exercício de uma << perspectiva mútua >>” (HABERMAS, 2003, p.2 4, tradução nossa). Trata-se de secundarizar os interesses particulares e em troca adotar uma postura que integre os interesses do grupo. Tudo se faz, desfaz e refaz em coletividade. A tomada de decisão encaixa-se neste cenário, de construção de consenso, mas de desconstrução e reformulação de opiniões e certezas. “Em vez de uniformizar o discurso político, a democracia libera os diferentes discursos da sociedade, em vez de impor uma única forma de organização das relações sociais e políticas, ela se abre a várias possibilidades de organização setorial da sociedade” (ROSENFELD, 2003, p. 59). Assim, a democracia não constrói uma redoma na qual os sujeitos envolvidos são inseridos, pelo contrário, é na interlocução democratizada entre os sujeitos que novas formas, contornos e medidas vão se construindo. É transcender dos próprios conceitos individuais para um discurso plural, evidenciando um possível caminho para a tessitura de algo novo no que se refere às ações e às relações estabelecidas no espaço social em que se estabelece.

A concepção habermasiana destaca a liberdade comunicativa como fator primordial para tessitura democrática. Habermas (1997a) salienta que, para os sujeitos atingirem tal liberdade, é necessário que estes, em seu exercício autônomo político, tenham clareza no que se refere aos interesses consensuais partilhados coletivamente. Nesse contexto, considera-se que a democracia é um ato individual e coletivo ao mesmo tempo, pois, exercê-la é, antes de tudo, um ato político e crítico que imprime um posicionamento individual e subjetivo em debates e tomadas de decisões nas quais o interesse maior é o da coletividade. Logo, o bem-estar do todo é preponderante ao bem-estar particular, ou melhor, busca-se o equilíbrio no qual assenta-se o ponto de interseção entre os plurais posicionamentos, isto é, o consenso. É uma articulação que exige do sujeito uma maturidade pessoal e política para aceitar óticas outras até se chegar à deliberação final.

Habermas (1997a) tece sua compreensão de democracia partindo da premissa de que a racionalidade comunicativa é o caminho para a efetivação da prática democrática. Como discutido anteriormente, a racionalidade comunicativa é compreendida como as interações comunicativas mediadas pela linguagem entre dois ou mais sujeitos, capazes de fala e ação, que buscam entender-se sobre algo. O discurso é seu elemento primordial por meio do qual os sujeitos argumentam e contra-argumentam suas respectivas proposições, visando o entendimento mútuo e o consenso, racionalmente, motivado. Assim, tal perspectiva teórica, tem seu cerne alicerçado na intersubjetividade, na emancipação e na democracia que se efetiva pela participação ativa e horizontal assegurada aos envolvidos na ação comunicativa.

Habermas (1997a) considera que o princípio da democracia pressupõe que decisões podem ser tomadas, racionalmente, tendo o discurso como mediador e como instrumento de fundamentação. Tal prática requer ética e responsabilidade dos sujeitos envolvidos, empreender uma “prática de competição pelos melhores argumentos” (HABERMAS, 2003, p. 31, tradução nossa) implica reconhecer que a proposição melhor aceita será compartilhada por todos e que essa estará dentre o rol orientador de suas próprias ações.

Em linhas gerais, a democracia é, aqui, entendida como um processo político participativo no qual os sujeitos constroem, coletivamente, um consenso sobre algo, considerando as características subjetivas que estão subjacentes aos sujeitos envolvidos e as condições objetivas que permeiam todo o processo. Para tanto, deve ser respeitada a liberdade comunicativa de cada um, assegurando a participação ativa e reflexiva de todos nos processos deliberativos. Além disso, é necessário que as práticas estejam orientadas com base no consenso racional atingido coletivamente.

Arendt (2002) traz contributos para esse debate ao discutir o conceito de política. Segundo ela, a política respalda-se na pluralidade dos homens e na sua convivência com o diferente, isto é, com a diversidade subjetiva encontrada na sociedade. E, mais que isso, a política trata-se da participação e da atuação ativa e igualitária dos sujeitos nas esferas sociais, admitindo direitos equitativos. Nesse contexto, a política assume o papel de relação com o outro e com suas devidas particularidades. Diante desse cenário, percebemos que há uma intensa relação entre a política e a emancipação do sujeito. Os sujeitos buscam ser livres no que concerne ao agir, ao pensar e ao se posicionar, criticamente, na sociedade na qual estão inseridos, tudo isso está implicado no fazer democrático. Para coadunar com tais escritos Habermas (1997a, p. 213) salienta que o exercício político movido pela busca da resolução de problemas e conflitos ancora-se em “um processo democrático destinado a garantir um tratamento racional de questões políticas”. Nesse contexto, o tratamento racional consiste na construção coletiva do consenso subsidiado no discurso e na tessitura argumentativa dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, no reconhecimento intersubjetivo da melhor proposição.

Para tanto, destaca-se que o enlace e a interlocução entre a perspectiva arendtiana e habermasiana pode ser visto como uma aproximação na qual foca-se a construção coletiva do consenso com base na igualdade, possibilitando que os sujeitos se entendam sobre assuntos que podem causar instabilidade e divergência entre a pluralidade de opiniões dos sujeitos que estão ali situados, politicamente, instaurando uma convivência que garanta o alcance de um consenso pautado na razão. “O mundo político é o mundo das opiniões e de que estas têm

igualmente direito de se tornarem públicas” (ROSENFELD, 2003, p. 50). Assim, o diálogo ganha força e agrega na construção e na análise dos votos durante o ato deliberativo, trabalhando, dessa forma, a comunicação, o discurso, a concepção e a formação de opiniões. Elementos esses que julgamos imprescindíveis para a consolidação de ações democráticas implicadas com objetivos comuns e com valores, conhecimentos e subjetividades democráticas.

Contudo, destacamos que tais perspectivas teóricas – habermasiana e arendtiana – não são análogas em todas as noções e conceitos, elas possuem vieses que divergem entre si em diversos aspectos que concernem à discussão de questões voltadas, principalmente para o espaço público. Habermas (1997a) cita a própria Hannah Arendt, explicitando que ela concebe o poder comunicativo como a capacidade de o sujeito agir, fazer algo com outros sujeitos em espaços públicos livres de coação e com estruturas de “intersubjetividade intactas”, enquanto o poder político atua como instrumento que garante e protege a liberdade política e participativa. Todavia, Habermas (1997a) concebe que o político não se esgota na prática comunicativa na qual se forma uma vontade comum. Segundo a perspectiva habermasiana, o político tange também questões administrativas, isto é, parte-se desde o poder comunicativo expressado nos atos deliberativos democráticos até a implementação das decisões em normas reconhecidas intersubjetivamente.

Todo esse debate remete-nos ao que nos propomos que é discutir a democracia e a gestão democrática, pois não há como pensar em uma tessitura democrática em instâncias nas quais os sujeitos não exerçam uma participação política livre de coerção e manipulação, nem sejam partícipes dos processos deliberativos. Assim sendo, estamos concebendo a participação como eixo central e viabilizador da tessitura democrática. Por conseguinte, a democracia configura-se como o *médium* crucial para efetivar o exercício político.

Diante disso, traçamos uma compreensão acerca da gestão democrática, considerando-a como uma postura assumida pela escola que visa orientar suas ações e relações por princípios democráticos. Mendonça (2000) afirma que a gestão democrática contempla um conjunto de processos que perpassam todas as instâncias da escola, englobando instrumentos e mecanismos de ação, que abrange desde as políticas educacionais até o planejamento pedagógico e administrativo e as deliberações ocorridas em seu âmbito. Dessa forma, para que a escola esteja democratizada, a democracia deve fazer parte de todos e quaisquer engendramentos a ela inerente, sobretudo na subjetividade daqueles que dela fazem parte. Com isso, pode-se afirmar que a democracia na escola é uma construção que requer tempo e implicação dos sujeitos que a fazem.

“Assim, por gestão democrática entendemos a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram” (BRASIL, 2004b, p. 22). Pensar na tessitura da gestão democrática implica concebermos que é necessário consolidar a participação política dos sujeitos nos processos deliberativos; fortalecer os princípios de igualdade e liberdade comunicativa, pois apenas dessa forma, os sujeitos poderão expressar-se em sua plenitude; priorizar a construção de espaços democráticos de discussão e de tomadas de decisão coletivas; propiciar momentos formativos que impliquem o pensar sobre a própria democracia e a importância do agir político, isto é, a incorporação do que é participar e porque tal prática faz-se tão importante não apenas na escola, mas em todas as instâncias sociais públicas.

“A democracia não é apenas um regime político e, sobretudo, um sistema social que penetra no cotidiano das relações sociais vividas em todos os espaços da sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 127). A escola é, em sua essência, um espaço político que suscita a formação crítica da vontade e do conhecimento, ela é a principal instância formativa na qual se faz necessário que os sujeitos compreendam como funciona o jogo democrático e exerçam a sua função política de participação. A democracia só se faz em espaços que existem condições para tal, além disso, “a democracia das práticas sociais não é suficiente se o conhecimento que as orienta não é democrático” (OLIVEIRA, 2008, p. 126). A mobilização dos sujeitos que compõem a escola no intuito de que os membros da comunidade escolar conheçam e entendam o seu papel, é imprescindível para que eles participem, reivindiquem, ousem trazer suas vozes à tona nas construções cotidianas da escola.

Assim, ao pensar a lógica e as dinâmicas de participação nas instituições escolares, é fundamental repensar os processos de decisão e deliberação, a organização e as condições de trabalho, os objetivos e as prioridades da instituição, a autonomia e a identidade escolar e, fundamentalmente, o papel dos diferentes atores sociais, bem como as estratégias para a implementação de processos coletivos de decisão, especialmente do Conselho Escolar (BRASIL, 2004b, p. 14).

É dever de uma escola ancorada na gestão democrática propiciar espaços de participação política para os sujeitos que a compõem. Contudo, a democracia quando instaurada em um espaço social, é exercida em tempo integral e não por momentos propiciados esporadicamente. Paro (2016) reitera que a democracia não é concedida, ela é realizada, sendo inerente a todo pensar e agir da instituição escolar engajada com tal perspectiva. Nesse contexto, o Conselho Escolar é a principal instância democrático-participativa de deliberação e discussão de problemas, perspectivas e planos de ação da

escola. A consolidação da gestão democrática na escola pública depende “do envolvimento, do entusiasmo, da competência, da responsabilidade e da vontade dos que a integram e com ela se relacionam. Neste sentido, os Conselhos Escolares podem favorecer a desconcentração do poder na educação” (WERLE, 2003, p. 54).

Nesse contexto, o Conselho Escolar atua como um dos mecanismos mais importantes de democratização da gestão escolar, pois viabiliza a participação nas tomadas de decisão, nos processos nos quais são definidas as ações e as estratégias que servirão de base para atingir os objetivos da escola e para a efetivação de um ensino de qualidade, bem como na fiscalização de recursos recebidos e aplicados pela escola. De acordo com Ramos e Fernandes (2010, p. 47), os Conselhos Escolares têm como característica central

a estruturação de mecanismos deliberativos, ou seja, de decisão, para a atuação integrada, representativa e não discriminatória de todos os grupos envolvidos no processo educacional de uma dada instituição escolar, buscando assim, o fortalecimento da cultura democrática e participativa em território nacional.

Um aspecto importante a ser ressaltado é a igualdade de poderes dentro do Conselho Escolar, não privilegiando um ou outro segmento que dele faça parte, todos devem ter voz e vez, podendo expressar-se para além do simples voto em situações, previamente, definidas por aqueles que estão à frente, mas expressando seus anseios, reivindicações e opiniões. Isto é, o Conselho Escolar é o espaço no qual os sujeitos dos variados segmentos reúnem-se para discutir, coletivamente, questões voltadas à escola e sua organização financeira, administrativa e pedagógica a fim de chegar a um consenso racional e democrático.

O principal ponto que estabelece o elo entre os membros de um Conselho implicado com a democracia é a liberdade, a oportunidade de atuar entre seus pares de maneira equitativa. Levando em consideração que estamos nos subsidiando na teoria habermasiana, poderíamos assim dizer: o Conselho Escolar deve ser um espaço deliberativo que resguarda a ação comunicativa, a situação ideal de fala, um espaço no qual suas decisões sejam alicerçadas nas argumentações e nas pretensões de validade, fazendo valer intersubjetivamente o consenso, racionalmente, alcançado.

Cada Conselho Escolar é criado e produzido pela racionalidade, pela afetividade, e pelos conflitos de seus participantes que nele fazem sua própria produção e a do colegiado. A cada reunião, o Conselho Escolar organiza-se concretamente pela ação dos sujeitos particulares que o compõem (WERLE, 2003, p. 101).

A dinâmica das relações que se estabelecem é decisiva quanto à caracterização das ações executadas dentro do órgão colegiado. É válido destacar que as relações intersubjetivas nem sempre serão fáceis e amigáveis, pois, no momento discursivo, também, ocorrem divergências de opiniões que podem causar dissensos e atrasar o processo de tomada de decisão. Consideramos que isso é normal em um espaço no qual se admite a liberdade de expressão de sujeitos plurais, não é um ponto negativo caso o conhecimento que os orientem nos seus engendramentos deliberativos tenham base nos princípios democráticos.

Além disso, concorda-se que nesse movimento pode estar inscrito também o processo racional orientador das relações, embora os sujeitos não possuam a consciência disso. Os debates acerca das divergências podem ser lidados de 2 (duas) formas distintas, considerando os 2 (dois) tipos de ação discutidos no capítulo 1 deste trabalho: ação comunicativa – os sujeitos irão subsidiar-se nos discursos e nas argumentações para buscar o consenso e o entendimento, lidando e superando, dessa forma, os conflitos existentes; e a ação estratégica – a resolução dos conflitos ocorre por meio da manipulação ou coerção, levando os sujeitos a adotarem e concordarem com a postura desejada pelo sujeito que está à frente do discurso. Enfatizo que os ideais de uma prática subsidiada na democracia alinham-se com os pressupostos da ação comunicativa.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola (BRASIL, 2004a, p. 34).

Assim, o Conselho possui atribuições que perpassam todas as instâncias da escola, desencadeando avanços por meio de suas constantes interferências no cotidiano escolar que visam identificar problemas e resolvê-los da melhor maneira possível em consonância com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. É dever do Conselho Escolar ser um espaço igualitário de discussão, debate e reivindicação. Além disso, a avaliação das prestações de contas, também, é importante, o controle da destinação dos recursos financeiros da escola deve estar em harmonia com as necessidades que a escola tem para a constituição de um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos.

De acordo com Mendonça (2000, p. 267), os Conselhos Escolares, enquanto espaço coletivo, embora sejam constituídos por sujeitos representando diferentes segmentos os quais possuem interesses divergentes, buscam no exercício das suas funções, “o bem comum e não

vantagens e benefícios para facções da comunidade escolar”. Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que o ponto central do Conselho democratizado é a busca pela ascensão da escola como um todo, descarta-se quaisquer possibilidades de se forjar consensos com vistas ao êxito de alguns. Busca-se sanar a provável existência de processos participativos que tenham a mera função de legitimar decisões tomadas, previamente, por alguns, e não pela maioria.

O Conselho Escolar “não é somente mais um órgão formal dentro da instituição de ensino, nem um espaço de poucos; ele não pertence aos que o compõem” (WERLE, 2003, p. 62). Portanto, levando em consideração que os conselheiros partícipes do Conselho Escolar são a voz representativa dos anseios de seus respectivos segmentos, o Conselho institui-se como um espaço de aglutinação do corpo da comunidade escolar.

Nessa linha de pensamento, outra questão que pode ser levantada é referente à representatividade: até que ponto os membros do Conselho Escolar estão contemplando às reivindicações de sua classe representada? Esse é um ponto que passa despercebido, na maioria das vezes, mas que gostaríamos de deixar aqui uma ressalva, embora não seja o espaço para aprofundarmos. “[...] O representante tem posição de autonomia, tendo como suposição que a orientação para a ação seja o interesse dos representados” (WERLE, 2003, p. 27). Assim, os sujeitos que compõem o Conselho devem ouvir aqueles os quais estão sendo representados em momentos importantes e decisivos, como já enfatizado, em um espaço democrático e participativo, a coletividade deve vir antes do individual.

[...] a escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL, 2004b, p. 26).

É interessante destacar como a discussão sobre o Conselho Escolar entrelaça-se e torna-se indissociável de termos como: democracia, participação, liberdade, coletividade, pluralidade, diálogo, consenso, entre outros. Um está ligado ao outro com um sentimento de pertença, de coexistência, de implicação. Trata-se de uma implicação no sentido de comprometimento, de ligação e de responsabilidade com os princípios democráticos nos quais embasam e referendam as ações e relações; outra, trata-se de uma implicação entendida como encadeamento, como estar subjacente. Isto é, o Conselho Escolar abarca todos os termos mencionados, acima, pois eles juntos contemplam seu cerne e seu objetivo de existência,

apenas nas tomadas de decisão nas quais tais termos sejam considerados e postos em prática, é que o Conselho estará, de fato, exercendo seu caráter democrático.

Além disso, o Conselho Escolar, enquanto instância consultiva e deliberativa, promove a descentralização do poder e a democratização da gestão, tendo em vista que “o funcionamento desses órgãos cria a possibilidade de amenizar a concentração da autoridade na pessoa do diretor” (MENDONÇA, 2000, 269). A possibilidade de vivenciar a democracia no âmbito escolar requer dos sujeitos envolvidos e, em especial do gestor, a flexibilidade para aceitar as decisões tomadas no coletivo, abstendo-se das raízes autoritárias que insistem em estarem presentes nas instâncias educacionais desde sua criação.

Contudo, é fundamental o equilíbrio entre a gestão e Conselho para que ambos atuem juntos, e não formem forças contrárias. O que se busca não é uma disputa ou conflito de poderes, mas a mobilização mútua e ação conjunta com vistas à ascensão da escola.

“A deliberação contém um caráter de interação dinâmica entre ação e discurso. Não se pode olhar para uma discussão como separada da ação. [...] Deliberação é a forma que o discurso se incorpora quando é dirigido à ação” (WERLE, 2003, p. 31). Tal afirmação constitui-se como fim do Conselho Escolar, a deliberação, ou melhor, o consenso. É iminente e recorrente a clara relação que se estabelece entre o Colegiado e nossa posição teórica habermasiana. A composição da ação comunicativa como meio para atingir o consenso nas tomadas de decisão acerca dos assuntos da escola é a garantia para que as reuniões sejam implicadas com princípios democráticos.

Sendo assim, a construção da democracia no espaço escolar e, conseqüentemente, a participação ativa e política na escola requer uma reorganização da cultura escolar e da concepção de democracia que os sujeitos possuem. Ademais, refletir sobre essa tessitura democrática é pensar nos sujeitos que compõem a escola, na cultura participativa que se tem, nas formas pelas quais a instituição orienta suas ações e, sobretudo, em como a gestão lida com os processos administrativos e intersubjetivos.

4.1 Conselho Escolar e o seu aparato legal: um estudo do macro ao micro

Os Conselhos Escolares possuem documentos oficiais que regulamentam sua existência tanto nacional, quanto local. A seguir, apresentaremos um quadro mostrando quais são esses documentos vigentes, ressaltamos que eles serão a nossa base de análise documental.

Quadro 03: Referencial de análise documental

DOCUMENTO	ANO	DIMENSÃO
Constituição Federal [1988]	2018	Federal
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96	2018	Federal
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005	2014	Federal
Lei Nº 1904/2003	2003	Municipal
Lei Nº 1.977/2004	2004	Municipal
Lei Nº 2769, de 26 de setembro de 2011	2011	Municipal
Regimento do Conselho Escolar	2018	Municipal
Adendo 001/2019: Projeto Político Pedagógico: Conselho Escolar	2019	Escola
Atas do Conselho Escolar	2019/2020	Escola

Fonte: Elaborado pela autora e inspirado no quadro de análise de Queiroz (2016).

Os documentos acima serão analisados visando perceber em que pontos eles contribuem para a consolidação do Conselho Escolar na educação pública brasileira. Partiremos do cerne do Conselho, isto é, da democracia, pois concebemos os princípios democráticos como sendo o alicerce de sustentação. -

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem ser mais que executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de *democratizar a própria democracia* (CURY, 2002, p. 172, grifo do autor).

É emblemático pensar em como as políticas educacionais são produzidas, por quem são produzidas e a lacuna que existe entre a teoria e a prática. A incoerência é, na maioria das vezes, evidente. A abertura de espaços públicos, políticos, participativos e deliberativos inscreve-se na democratização dos âmbitos sociais, e mais, especificamente, a escola. Além da legitimação das políticas, é necessário consolidá-las e abri-las ao debate daqueles que, realmente, sentirão seu impacto, daqueles que estarão nela respaldados, daqueles que conduzirão suas práticas sob sua luz e direcionamento. Consideramos que a oportunidade de participação, de debate e de diálogo é a única maneira de “democratizar a própria democracia”.

A CF de 1988 traz uma nova roupagem para a educação, primando pela sua democratização. Propõe-se uma gestão que fosse o oposto do caráter centralista conservador, e abra espaço para a descentralização do poder na escola. Em seu Art. 206, incorpora os princípios nos quais a educação deve apoiar-se, dentre eles destacamos o inciso “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2018a). A legalidade e a soberania

dos princípios constitucionais são imprescindíveis, ter a democracia resguardada é de extrema relevância, ademais, implica em dizer que nenhuma política ou lei pode negá-la, utilizá-la como princípio norteador.

Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si (CURY, 2002, p. 173).

A ressignificação de pensamentos e ações começa a se instaurar com base na democracia. A mudança nos hábitos sociais concernentes à consciência participativa nas tomadas de decisão, que outrora foram negadas, passa a ser possível. Isso representou um avanço significativo no que concerne ao rompimento da centralização do poder nas escolas e da hierarquização de cargos e funções, propondo um outro modelo de gerir a escola e seus processos constitutivos. Entretanto, a CF não traz os mecanismos, isto é, os meios e as ações que a escola poderia desenvolver para consolidar a gestão democrática, levando em consideração que a democracia estava se descobrindo no espaço escolar.

Tal lacuna é amenizada na década de 90, momento no qual é promulgada a LDBEN Lei nº 9.394/96, que institui não apenas a gestão democrática como princípio da educação⁷, como também fornece alguns subsídios que contribuem para torná-la real.

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, 2018b).

Pode-se perceber que houve a preocupação em ampliar, consideravelmente, o espaço participativo no âmbito escolar. Tanto no que concerne à abertura para que os professores possam participar, ativamente, da construção da proposta educacional do seu campo de atuação profissional, configurando-se como uma valorização da profissão docente, “é a proposta pedagógica que atua como força articuladora e foco do trabalho de todos na escola” (WERLE, 2003, p. 50), quanto no que se refere à consolidação dos Conselhos Escolares e sua ampla possibilidade de atuação participativa no âmbito escolar. Assim, é um grande avanço que a LDBEN evidencie os 3 (três) grandes pilares da escola: os professores, a comunidade

⁷ Art. 3º inciso VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e a legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b).

escolar e a comunidade local, pois sem eles a escola não seria um espaço de formação, educação e cidadania.

A ideia de gestão democrática na LDBEN é constituída mediante a ótica que resguarda que as unidades educacionais possuem especificidades – sociais, econômicas, culturais, estruturais etc.– e, portanto, não possuem uma visão padronizada. Tal aspecto é relevante, pois evidencia as peculiaridades das escolas nas quais esta gestão irá se constituir, fazendo-se valer o contexto no qual ela irá se desenvolver. “O importante é compreender que esse processo não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que temos” (BRASIL, 2004b, p. 26). Consideramos um elemento relevante, pois cada escola está envolvida em um contexto formado por sujeitos singulares, tornando distintas as concepções acerca da democracia e da participação, bem como as vivências e experiências cotidianas. Para tanto, é fundamental que a escola tenha bem definido o que entende por tais termos para incorporá-los em suas práticas.

A gestão democrática escolar somente estará devidamente consolidada quando possibilitar aos sujeitos, por meio de suas capacidades criadoras, modificar o que lhes for encaminhado pelas macropolíticas educacionais, podendo, sem rejeitá-las, ressignificá-las e redirecioná-las às especificidades de seus contextos locais (estados e municípios), especialmente dos contextos cotidianos escolares, de modo a favorecer as micronegociações e os ajustes necessários às singularidades de cada escola (QUEIROZ, 2016, p. 75).

Diante disso, reconhecemos a importância acerca da autonomia e da vontade da comunidade escolar em materializar o que está escrito nas legislações que orientam a educação de acordo com a realidade local. Resignificar conceitos para transformar ações cotidianas, entrelaçar teoria e prática. Os documentos oficiais trazem a orientação para viabilizar mecanismos de ação participativa, mas, ainda, consideramos essa abordagem superficial. Além disso, “os conselhos são únicos, não há fórmulas de procedimentos. Não se constitui o Conselho Escolar apenas pela exigência da Lei” (WERLE, 2003, p. 60). Assim, o Conselho terá a forma que os sujeitos que nele atuam definir, isso não parte das normas que o regem, mas de como as relações se estabelecem nas reuniões, relações essas que estão, profundamente, ligadas às diversidades subjetivas dos sujeitos.

É válido ressaltar que “a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal” (BRASIL, 2004b, p. 17). O ideal é que os espaços participativos sejam oportunidades nas quais os sujeitos se posicionem, ativamente, perante as pautas da escola, promovendo, de fato, a participação coletiva na qual a liberdade de expressão de opiniões e a igualdade de poderes sejam respeitadas.

Essa discussão tem relação direta com o cerne deste trabalho que é a intersubjetividade – a relação entre os membros do Conselho – é exatamente isso que dará o tom e a identidade do Colegiado. É ela que designará o quão democrático, ou não, serão as práticas deliberativas vivenciadas nesse espaço, lembrando que o Conselho é um espaço formado pela coletividade, e que a intersubjetividade é sua sustentação.

O PNE (2014-2024) traz contribuições significativas para o fortalecimento da democracia na escola através de ações que viabilizam a participação dos sujeitos que compõem o ambiente escolar “por meio dos Conselhos Escolares, grêmios estudantis e outros órgãos equivalentes na gestão das escolas, possibilitando a vivência da descentralização e da autonomia escolar enquanto pilares de sustentação da gestão democrática escolar” (QUEIROZ, 2016, p. 72). Além disso, o PNE (2014-2024) estabelece 20 (vinte) metas a serem atingidas na educação em períodos maiores ou menores dentro do prazo de 10 (dez) anos nos quais a Lei ficará em vigência, dentre elas destacamos a meta 19:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 83).

Reiteramos que a construção da democracia na escola já perdura por décadas e até hoje estão sendo empreendidos esforços para democratização deste espaço. A meta estabelece um prazo de 2 (dois) anos para que o feito seja alcançado. Na verdade, o prazo estipulado já venceu, embora avanços venham se efetivando na consolidação do Conselho, ainda há muito a ser percorrido. Além disso, como dito anteriormente, a democratização não depende somente dos documentos oficiais, eles estão aí para assegurar a legislação, porém só serão válidos mediante sua execução na escola.

Diante disso, pergunto-me: Se é possível em um tempo, cronologicamente, tão curto fincar mudanças estruturais no que concerne à incorporação da democracia na gestão escolar? Mudanças essas que requerem dos sujeitos que compõem o espaço educacional uma postura vívida de participação crítica e de autonomia. Lembrando que estamos falando de um sistema educacional que, em grande parte de sua existência, esteve imbuído em matrizes de relações verticais e autoritárias. Mudar a forma de fazer gestão demanda que ocorram sérias mudanças no pensamento e nas ações daqueles que o compõem, partindo desde o gestor que está à frente da escola, do aluno que está em busca de um processo de ensino/aprendizagem satisfatório, dos pais ou responsáveis que querem garantir um melhor espaço de aprendizagem para

seu/sua(s) tutelados(as), do professor que está no intermédio da construção do conhecimento e, mais que isso, na tessitura de alunos que sejam críticos e reflexivos perante o mundo social em que vivem, até o funcionário que se reconhece membro que contribui com o bom desempenho da escola, que é partícipe, portanto, de suas conquistas e retrocessos. Pergunto-me, ainda: Quais práticas estão sendo desenvolvidas nas escolas a fim de atingir tal democratização? Qual aporte é recebido pelos gestores e demais sujeitos do ambiente escolar como incentivo à tessitura de um ambiente democrático? Em outras palavras: Quais são as práticas de conscientização política que estão ocorrendo nas escolas para que se estimule a participação ativa dos membros Conselho Escolar? São questões a se pensar em estudos mais aprofundados, dada a exiguidade de nosso tempo para este momento.

Para atingir a meta 19, o PNE (2014-2024) traz 8 (oito) estratégias que servirão de base para que as ações nas escolas se tornem mais democráticas, destacaremos as 2 (duas) estratégias que se referem aos Conselhos Escolares por ser nosso foco de discussão:

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014, p. 84).

A estratégia 19.4 é interessante, pois traz a importância da articulação entre os colegiados atuantes na escola. O diálogo entre eles pode ser de grande valia para a compreensão ampliada dos problemas, das necessidades e das conquistas da escola. Diante disso, a estratégia propõe um avanço ao sugerir o fortalecimento dos diversos colegiados existentes na escola e a interlocução entre eles, fortalecendo ainda mais o diálogo, a participação e, conseqüentemente, a democracia.

Já a estratégia 19.5, é direcionada, especificamente, aos Conselhos Escolares, sugerindo sua consolidação e, além disso, a formação dos conselheiros, ponto forte da estratégia. A formação dos conselheiros é fundamental, pois possibilita ao sujeito a compreensão acerca de seu papel dentro do Conselho, quais suas atribuições e deveres, bem como a construção de sua percepção enquanto sujeito conselheiro. Além disso, possibilita o reconhecimento da importância do desenvolvimento de ações discursivas participativas coletivas no intuito de contemplar as funções do Conselho Escolar.

Mendonça (2000, p. 139) faz uma discussão na qual denuncia a participação limitada dos pais, alunos e funcionários no que se refere às condições pedagógicas da escola. Segundo ele, há uma distinção em relação ao saber, enfocando que os docentes se acham superiores e mais inteirados dos assuntos pedagógicos e administrativos da escola, tendo, portanto, maior poder de voz e melhor desempenho discursivo. Essa limitação está atrelada à hegemonia exercida pelo segmento dos professores nas relações de poder na escola. Ademais, Werle (2003, p. 74) afirma que, nos Conselhos Escolares, alguns recursos são utilizados nas relações de poder, dentre eles “está o domínio da palavra e da argumentação oral, a posição que os representantes ocupam na estrutura formal da escola e o nível da sua politização e de sua escolaridade”. É, nesse contexto, que percebemos o porquê de muitos pais, alunos e funcionários não quererem participar dos Conselhos Escolares, a participação ocorre, na maioria das vezes, de forma passiva, pois o poder de influência não é, completamente, claro, causando um “desencantamento” com as reuniões. Medeiros e Oliveira (2008, p. 41) sintetizam bem essa discussão ao afirmar que “avançar na perspectiva de que o Conselho Escolar se torne um mecanismo em prol da democratização pressupõe enfrentar as relações de poder e a falta de diálogo que persistem em nossas escolas”.

Entretanto, tal discussão não contempla um Conselho Escolar calcado nos princípios democráticos, esse não é o tipo de ação e relação de defendemos para o Conselho, mas é necessário expor que a maioria ainda vivencia essa realidade. Contudo, busca-se um Conselho Escolar que seja um espaço discursivo democrático e equitativo. Nessa perspectiva, consideramos a formação dos conselheiros imprescindível para diminuir, ou até mesmo equiparar, as desigualdades, em termos de esclarecimento, entre os membros, levando em consideração os conhecimentos que serão construídos, as particularidades e as potencialidades subjetivas que serão desabrochadas até que os sujeitos possam apropriar-se de sua capacidade de fala e ação.

“A gestão democrática não prescinde de uma avaliação rigorosa, capaz de corrigir falhas e (re)inventar práticas” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008, p. 38). A gestão democrática, como já discutida, está alicerçada, principalmente, na participação política dos sujeitos na construção do PPP e nos colegiados que objetivam tomadas de decisão com vistas ao melhor desempenho da escola. Nesse contexto, a maioria das ações democráticas acontece no campo da intersubjetividade, isto é, nas relações estabelecidas entre os sujeitos para atingir consensos por meio de desempenhos discursivos. Diante disso, uma avaliação sistemática, padronizada, neutra e que não evidencie as particularidades do contexto escolar e dos sujeitos que a integram não consegue captar o cerne e as nuances envolvidas no processo da gestão

democrática, levando em consideração que muita carga subjetiva está implicada, ou seja, a participação não é linear, cada envolvido é um sujeito ímpar com perspectivas distintas. Cabe aos envolvidos ter um olhar sensível para as próprias práticas a fim de se perceber sujeito nessa tessitura da gestão democrática e implicar-se com seus pressupostos.

Portanto, consideramos que todos os documentos citados são imprescindíveis para a consolidação dos Conselhos Escolares e da gestão democrática, tendo em vista que todos eles trazem suas contribuições e perspectivas no aperfeiçoamento do fazer democrático na escola. Cada documento traz suas contribuições, constitui-se como base legal que ampara e direciona a constituição do Conselho Escolar, desde sua formação até as suas incumbências. “Processos democráticos não são, simplesmente, um aspecto conceitual ou um direito assegurado por Lei, mas assim algo que deve ser desenvolvido e construído como prática pela comunidade” (WERLE, 2003, p. 24). Nesse contexto, nenhum Conselho é igual ao outro, dada a singularidade de cada um, bem como cada um enfrenta as diretrizes instituídas pelos sistemas. Ou seja, o Conselho pode ser ou não democrático a depender das relações estabelecidas em sua dinâmica e funcionamento. Os documentos são importantes por serem o norte, a base, mas, é no dia a dia, no fazer propriamente dito que o Conselho fortifica-se, constrói-se e cresce.

4.1.1 Constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Mossoró/RN

O município de Mossoró/RN conta com 84 Conselhos Escolares ativos distribuídos entre Unidades de Educação Infantil (UEI) e escolas de Ensino Fundamental menor (1º a 4º ano) e Ensino Fundamental maior (5º a 9º ano). O município é reconhecido na região pela evolução dos Conselhos no que se refere a sua atuação e participação ativa dos membros.

Os Conselhos Escolares foram instituídos em todas as escolas da rede municipal de Mossoró/RN em 2003, pela Lei nº 1904/2003, que contempla 16 (dezesesseis) artigos referentes à constituição e ao funcionamento dos Conselhos. Os Conselhos surgem como instâncias de debates, porém desempenhando apenas as funções consultiva e fiscalizadora em questões concernentes às questões pedagógicas, administrativas e financeiras. É notório que ele nasce, ainda, na perspectiva fiscalizadora e no mecanismo burocrático da escola. Medeiros e Oliveira (2008, p. 39), são precisas, quando afirmam que: “o Conselho Escolar pressupõe participação em todas as suas instâncias: constituição, planejamento, execução e avaliação; do contrário, é entendido como mecanismo capaz de favorecer o exercício do poder disciplinador no interior das relações entre os sujeitos”. Esse é um risco que o Conselho corre ao se deter, sobretudo,

às questões fiscalizadoras, o Conselho deve ser instância de articulação e, principalmente, de discussão.

No ano seguinte, é publicada a Lei nº 1.977/2004 que altera a redação de 4 (quatro) artigos da Lei anterior que regia os Conselhos Escolares. As mudanças pautaram-se, principalmente, na redefinição do número de membros titulares representantes do Conselho e nas finalidades de tal Colegiado. Em 2011, são revogadas as 2 (duas) leis anteriores que dispunham sobre os Conselhos das Escolas Municipais de Mossoró/RN, e institui-se a Lei nº 2769, de 26 de setembro de 2011, como Lei motriz para reger os Conselhos Escolares, permanecendo vigente até os dias atuais. Tal feito foi realizado no mandato da prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira e publicado no Jornal Oficial do município na referida data. As mudanças corroboram com o alinhamento das ações do Conselho e da gestão democrática, buscando estabelecer uma parceria gestão/Conselho/comunidade escolar que contribua com a ascensão da escola, além disso, faz modificações e adendos aos processos da constituição e funcionamento do Conselho Escolar.

Quadro 04: Mudanças na finalidade e funções do Conselho Escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN

Lei	Finalidade e funções do Conselho
Lei Nº 1904/2003	Art. 3º – Os Conselhos de Escola, resguardados nos princípios constitucionais, normas legais e as diretrizes da Gerência Executiva da Educação e do Desporto, terão funções consultiva e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Parágrafo único – Os Conselhos de Escola, são também, sociedade civil, sem fins lucrativos, dotados de personalidade jurídica de direito privado, com a finalidade de gerir recursos financeiros objetivando o funcionamento excelente da Unidade de Ensino e a melhoria progressiva na qualidade do processo ensino-aprendizagem.
Lei nº 1.977/2004	Art. 3º – Os Conselhos de Escola, resguardados nos princípios constitucionais, normas legais e as diretrizes da Gerência Executiva da Educação e do Desporto, terão funções consultiva e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Parágrafo único – Os Conselhos de Escola, são também, sociedade civil, sem fins econômicos, dotados de personalidade jurídica de direito privado, objetivando o funcionamento excelente da unidade de ensino e a melhoria progressiva na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
Lei nº 2769/2011	Art. 3º – O Conselho Escolar é órgão colegiado deliberativo superior da escola pública, tendo também função pedagógica, consultiva, mobilizadora e de controle social, objetivando o funcionamento de excelência da Unidade de Ensino e a melhoria progressiva na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base na legislação municipal dos conselhos escolares de Mossoró/RN.

A mudança é, expressivamente, significativa. A atual redação do Art. 3º abre margem para um Conselho dialogado, não descartando a função fiscalizadora, mas tirando-a do foco, admitindo outras demandas ao Conselho Escolar, trazendo inúmeras contribuições. É patente que tal Colegiado é uma peça fundamental no engendramento da tessitura da escola, pois acompanha, avalia e atua em suas principais estruturas basilares, que são: a pedagógica, a financeira e a administrativa.

A polivalência do Conselho evidencia-se em suas funções: função deliberativa, o Conselho toma decisões coletivas que são emitidas como sugestões para aconselhar a escola acerca de questões e problemas, além de atuar na elaboração do PPP; função consultiva, trabalho de assessoria na discussão de questões referentes à escola encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e pela gestão; função mobilizadora, acontece quando o Conselho incentiva e promove a participação dos representantes do Conselho e da comunidade escolar e local nas atividades desenvolvidas pela escola; e a função de controle social, acompanha a relação família/escola, acompanha a frequência dos alunos, e em caso de afastamento da criança da escola, o Conselho verifica quais são as causas e busca soluções, em situações extremas pode contar com o apoio do Conselho Tutelar. É notório que o Conselho Escolar abarca uma multiplicidade de funções que são, em sua completude, fundamentais para contribuir com a evolução da instituição na qual está inserido.

A ação do Conselho reflete a presença e força instituinte da escola, pois, por meio da participação, inibe o emudecimento no qual os sujeitos que compõem esse espaço se encontram na maioria das vezes. O desenvolvimento de ações políticas evidencia o posicionamento coletivo e mobilizador que o Colegiado possui e permite a ação e o movimento instituinte – entendido, aqui, como a mobilização e o engajamento ativo e subjetivo dos sujeitos no fazer da escola, permitindo-os serem promotores de mudanças na estrutura da instituição e de suas relações intersubjetivas, almejando atingir o patamar da democracia e da emancipação ao fazer valer os direitos daqueles que o compõem.

A partir da Lei nº 2769/2011, os Conselhos Escolares de Mossoró/RN passaram a ser coordenados pelo Grupo Articulador do Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE). Dentre as atribuições do GAFCE, destacamos sua responsabilidade por todo processo de eleição dos conselheiros escolares, englobando suas diretrizes operacionais, o calendário de eleição, acompanhamento e fiscalização de tal processo em todas as escolas da rede municipal de ensino e avaliação dos eventuais recursos interpostos durante o processo (MOSSORÓ, 2011). As eleições são uma forma democrática de eleger os representantes dos diversos

segmentos que compõem a escola, a possibilidade de escolher e de se candidatar é dada a todos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) realiza no município de Mossoró/RN o Dia “D” no qual acontecem, simultaneamente, as eleições para conselheiros escolares em toda a rede municipal de ensino. O edital para convocação de inscrições é divulgado no Jornal Oficial do Município com todas as informações necessárias para a realização dos processos burocráticos e organizacionais para que as chapas sejam formadas e, devidamente, validadas junto à SME, assim como todos os trâmites que a escola deve seguir para que ocorra tudo dentro dos padrões.

Além da coordenação geral do GAFCE, as eleições dos conselheiros contam com uma Comissão Especial formada por cada escola, individualmente, composta por: 1 (um) professor, 1 (um) funcionário, 1 (um) pai ou responsável, o diretor e 1 (um) aluno. Tais componentes são eleitos por seus pares para compor a Comissão Especial Eleitoral. Na escola campo de pesquisa, a escolha dos membros aconteceu em reunião extraordinária do Conselho Escolar destinada para discutir, especificamente, os assuntos referentes ao processo de eleição. É de responsabilidade da Comissão Eleitoral a coordenação da formação das chapas dos candidatos, além de encaminhar todas as informações referentes ao processo de eleição – desde a formação das chapas até o resultado final da votação – ao GAFCE. A votação ocorre de forma direta e secreta. Ademais, a vigência do mandato dos conselheiros tem duração bienal, ocorrendo a cada dois anos. Podem participar da votação: responsável legal do aluno, discentes entre 13 (treze) e 18 (dezoito) anos, docentes e demais funcionários da escola (MOSSORÓ, 2011).

Uma ação realizada pelos Conselhos Escolares de Mossoró/RN que consagramos valorosa é a realização de um seminário com a presença mínima de 2/3 do número de sujeitos que compõem a comunidade escolar, visando esclarecer os procedimentos da eleição para conselheiros escolares, além de: “a – sensibilizar a comunidade escolar para efetivação da gestão democrática; b – apresentar a Comissão Eleitoral; c – formar as chapas” (MOSSORÓ, 2019, p. 17). Na escola campo de pesquisa, conforme registrado em ata, o seminário contou com a presença de 269 participantes da comunidade escolar que participaram e fizeram questionamentos, buscando inteirar-se da constituição e do objetivo do Conselho Escolar. Esse cuidado acerca do entendimento sobre o assunto revela uma postura coerente, pois a efetivação da democracia passa, também, pelo conhecimento, pela solidificação de conceitos, ou seja, é preciso conhecer para poder se engajar e exercer a função. A formação acerca da importância da gestão democrática, da participação e do Conselho Escolar é fundamental para

despertar o interesse em ser conselheiro. Paro (2016, p. 57) chama a atenção para a necessidade de

[...] preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

Consideramos a realização do referido seminário como forma de incentivar e sensibilizar a comunidade a estar engajada nos espaços sociais de discussão, isso é ir além dos discursos técnicos e mecânicos acerca da democracia, ou seja, são ações como essa que concretizam a própria democracia nos espaços através da prática participativa destacada por Paro (2016). Estimular o diálogo e a discussão, antes mesmo que os sujeitos tornem-se membros do Conselho, é uma atitude que vislumbra a tessitura de um Conselho democrático, participativo, ativo, integrado e esclarecido. “Conselho Escolar ou qualquer outro meio mobilizador de democratização na escola não dispensa o preparo teórico de seus representantes” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008, p. 40).

A constituição e o funcionamento dos Conselhos Escolares das escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN contemplam uma organização democrática que preserva o direito ao voto e a escolha dos membros pautados na decisão coletiva. Entretanto, destacamos que outras ações são necessárias para que a Rede atinja, de fato, a democratização da gestão escolar, dentre elas, destaco a eleição para os gestores escolares, que ainda não foi implantada no município. A escolha, ainda, ocorre por indicação política, infringindo os princípios democráticos. Um dos principais desafios para a consolidação da gestão democrática é que ela não depende de uma única prática isolada, ela precisa estar contemplada em toda política educacional, construção, ação e relação feita/estabelecida pela escola.

4.1.2 Regulamentação do Conselho Escolar no *locus* da pesquisa

Atualmente, a escola escolhida para ser o campo de pesquisa passa por um processo de atualização do PPP que norteia as atividades e ações nela desenvolvidas, além de refletir a proposta educacional da instituição de ensino. Um dos principais objetivos da atualização concerne à adequação do PPP às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consiste em um documento normativo de referência nacional para a construção de propostas pedagógicas e para a elaboração dos currículos das escolas da educação básica do país.

Além disso, o PPP recebeu a incorporação de um adendo construído pelo Conselho Escolar em reunião extraordinária, contando com a participação e contribuição de todos os membros presentes. O adendo define o funcionamento e a atuação do próprio Conselho, tomando por base o seu regimento. Até então, o PPP não fazia nenhuma referência ao Conselho, embora ele seja peça-chave da democratização da escola, da dinamização e da descentralização do poder, além da resolução dos problemas que surgem diariamente. Consideramos uma iniciativa necessária que, claramente, explicita o anseio por desenvolver uma gestão democrática, pois visa agregar o Conselho Escolar às principais propostas da escola, trazendo-o para mais perto da comunidade escolar, além de deixá-lo claro e com suas funções bem definidas.

Dentre as questões tratadas no adendo 001/2019 estão: o perfil dos conselheiros, as atribuições, os direitos, os deveres, as proibições e o cronograma das reuniões ordinárias. Respalda na CF, na LDBEN e no próprio regimento do Conselho, o adendo 001/2019 incorporado ao PPP, consagra-se relevante para que o Conselho em questão continue a prosperar e a aprimorar suas práticas democráticas e participativas.

As atribuições dos conselheiros presentes no adendo 001/2019 são as mesmas presentes no regimento escolar, ambos respaldados na Lei nº 2769/2011. Ao todo, são 14 (quatorze) atribuições a serem desempenhadas pelos conselheiros escolares. Buscamos estabelecer um elo entre as funções definidas por lei, as atribuições do Conselho Escolar presentes no regimento e as pautas das reuniões contidas no adendo, visando perceber o alinhamento, para isso, selecionamos uma atribuição e uma pauta para cada uma das funções para fazermos a discussão.

Quadro 05: Correlação entre as funções, as atribuições e as pautas do Conselho Escolar.

Função	Atribuição	Pauta da Reunião
Deliberativa	III – elaborar, acompanhar, avaliar e homologar a Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação observando, inclusive, as dimensões administrativa e financeira, assegurando a participação dos profissionais da educação na elaboração.	Plano financeiro: participação do plano de aplicação, verificação das notas fiscais, publicação (transparência), acompanhar compras de materiais e equipamentos.
Pedagógica	X– analisar e apreciar as questões de interesse da Unidade de Ensino a ela encaminhadas.	Proposta pedagógica (construção e dinamização).
Consultiva	V – apreciar e aprovar o Plano de Aplicação dos recursos financeiros da escola.	Projeto de avaliação institucional (instrumento de avaliação da direção, professores, pessoal de apoio e secretaria).

Função	Atribuição	Pauta da Reunião
Mobilizadora	II – criar e assegurar mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar e local na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.	Estudo do regimento do Conselho Escolar; Conhecimento e participação nos projetos, palestras, oficinas e aulas de campo.
Controle Social	XIII – exercer outras atribuições inerentes ao Colegiado, devidamente aprovadas pelos seus pares, respeitadas a legislação em vigor.	Acompanhamento da frequência dos alunos/crianças; Acompanhamento da aprendizagem dos alunos/crianças.

Fonte: Elaborado pela autora com base no regimento do conselho escolar e no adendo 001/2019 da escola campo de pesquisa.

Quando o direcionamento é bem dado, os documentos consolidadores do Conselho Escolar têm uma boa estruturação e articulação, isso facilita o bom desempenho da ação no cotidiano e no exercício da função. Consideramos que as atribuições e as funções estão de acordo e bem alinhadas entre si, assim como as pautas encontram-se concernentes ao que o Conselho Escolar se dispõe, para tanto, a concordância entre planejamento e ação é fundamental para bom desenvolvimento do Colegiado e para a consolidação como instrumento de democratização da escola. Ademais, o esclarecimento acerca das atividades que serão desenvolvidas é de suma importância para o desenvolvimento de práticas satisfatórias mediante as quais o Conselho Escolar poderá cumprir o objetivo maior de contribuir com a excelência da escola e a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Ainda no que se refere às pautas⁸ das reuniões do Conselho que se fazem presentes no adendo 001/2019, destacamos que elas contemplam assuntos que são, de fato, relevantes para o cotidiano da escola. Dentre os principais tópicos, destacamos: estudo do regimento do Conselho, consideramos este um item fundamental, pois proporcionará aos conselheiros a familiarização com suas principais atribuições, ou melhor, conhecer o que é o Conselho, para que serve e quais os engendramentos que são inerentes a ele, de modo que os membros conheçam como, porquê e em prol de quê ele funciona; acompanhamento dos recursos financeiros por meio da fiscalização e do acompanhamento da aquisição de novos materiais e equipamentos; acompanhamento da aprendizagem e da frequência dos alunos, este fator pode evidenciar a busca pela aproximação com a realidade da escola, com os condicionantes que estão implicados na relação ensino/aprendizagem e até com os possíveis fatores que

⁸ As pautas contidas no adendo 001/2019 já foram executadas nas reuniões correspondentes de junho a dezembro de 2019.

culminam na evasão ou na reprovação, o que oportuniza a intervenção caso seja necessária; por fim, destacamos a construção ou a reavaliação da proposta pedagógica da escola, que é ação que estão desenvolvendo, atualmente, bem como o acompanhamento das ações da escola com base no PPP.

Os direitos e os deveres reservados aos conselheiros são importantes em um ambiente democrático para a construção da percepção de implicação com o coletivo:

Quadro 06: Direitos e deveres dos conselheiros escolares da escola campo de pesquisa

Direitos	Deveres
I. Participar das reuniões do Conselho, opinando, argumentando e representando seus segmentos; II. Articular-se com os demais Conselheiros, solicitando convocação de reunião extraordinária do Conselho em conformidade com o artigo 16, inciso II, deste Regimento; III. Receber no ato de posse, informações sobre as disposições contidas neste Regimento; IV. Ser informado, em tempo hábil, de todas as reuniões do Conselho Escolar; V. Solicitar, em reunião do Conselho, esclarecimentos de qualquer natureza acerca das atividades da escola; VI. Consultar, quando se fizer necessário, atas e livros do Conselho Escolar; VII. Votar durante as reuniões do Conselho Escolar; VIII. Solicitar ao Diretor da Escola o uso do espaço físico escolar, a fim de reunir-se com seu segmento de forma autônoma para deliberar assuntos do projeto político-pedagógico sem prejuízo das atividades pedagógicas, responsabilizando-se por sua limpeza e conservação.	I. Representar as ideias e reivindicações de seus segmentos; II. Manter discrição sobre assuntos tratados que não devam ser divulgados; III. Organizar seu segmento promovendo eleições de representantes nos prazos previstos no artigo 26 e seus parágrafos deste Regimento; IV. Conhecer e respeitar este Regimento assim como as deliberações do Conselho Escolar; V. Participar das reuniões do Conselho Escolar e estimular a participação dos demais Conselheiros nas mesmas; VI. Justificar, oralmente ou por escrito, suas ausências nas reuniões do Conselho; VII. Orientar seus pares quanto a procedimentos corretos para encaminhamento de problemas referentes à Escola.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no adendo 001/2019.

Optamos por expor todos os direitos e deveres por considerarmos que o ambiente democrático é, também, uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que é imprescindível que os direitos e as vozes de todos sejam respeitados, é, igualmente, importante que cada um faça sua parte e cumpra seus deveres para que isso culmine no bom funcionamento das ações e relações do Colegiado. Isso implica em dizer, ainda, que os membros do Conselho Escolar são cidadãos inseridos em um espaço público que tem dentre seus eixos norteadores a coletividade, a corresponsabilidade, pluralidade e a democracia. Diante disso, reforçamos a

ideia de que os documentos regulatórios dos Conselhos Escolares, aqui, discutidos, são fundamentais para que tenham uma estrutura basilar sólida na qual se sustente e oriente suas ações, não de maneira mecânica e engessada, mas com diretrizes implicadas com os princípios democráticos participativos.

O adendo 001/2019 traz, também, as proibições, ou seja, as ações que não são aceitas pelo Conselho, dentre elas: tomar decisões individualistas e arbitrárias, convocar reuniões individualmente, não cumprir as suas atribuições e constranger outro(s) membro(s) do Conselho em qualquer situação de fala e ação. O respeito e a responsabilidade são pontos fortes defendidos, as proibições são necessárias para não infringir o direito do outro e para não colocar em risco as relações intersubjetivas.

Podemos afirmar que a construção e a implementação deste adendo é um ganho positivo para a consolidação do Conselho e, conseqüentemente, para a solidificação de suas ações, pois consideramos que as diretrizes e as orientações estão sendo bem colocadas, quanto a isso, as ações estarão subsidiadas e bem orientadas.

O projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa (BRASIL, 2004b, p. 24)

Nessa perspectiva, percebe-se que a implementação do discurso acerca da participação no fazer e na elaboração dos documentos da escola é que irá caracterizar e consolidar a gestão democrática. Não há construção de democracia se não houver exequibilidade dos discursos, se não houver prática participativa, se não houver coletividade.

5 DIÁLOGO ENTRE A RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR

Este capítulo destina-se à análise dos dados empíricos da pesquisa. Aqui, empreendemos esforços em estabelecer elos analíticos entre esse amplo universo de dados que fomos construindo ao longo da pesquisa, como: os fatos observados, as falas dos sujeitos que foram proferidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas *on-line* através de chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*, os dados coletados nos questionários e o nosso referencial teórico basilar. Muito já foi evidenciado, debatido e argumentado no campo teórico de discussão, centramo-nos agora em construir interpretações e inferências que ressaltem a presença e a tessitura da intersubjetividade no Conselho Escolar e suas eventuais contribuições para a gestão democrática.

O enlace entre a racionalidade comunicativa e o Conselho Escolar foi feito mediante as aproximações percebidas entre seus pressupostos. A intersubjetividade é evidente nas construções cotidianas do Conselho por meio dos diálogos, das tomadas de decisão, e até mesmo o constituir-se conselheiro está inscrito no rol da intersubjetividade. O ser conselheiro é uma identidade a ser construída em relação com os demais membros inseridos no mesmo contexto de atuação, uma ação intersubjetiva que culmina na composição do “eu” conselheiro. O imbricar-se dos sujeitos com o Conselho Escolar, enquanto espaço que se caracteriza como plural e heterogêneo, evidencia as individualidades de cada um – em pensamento e ações – tal fato revela a riqueza subjetiva que agrega e engrandece os momentos discursivos em busca do consenso. Ademais, nesse “eu” conselheiro individual/social que se constrói estão implícitos os conceitos e valores atitudinais que implicarão no modo com o qual as relações intersubjetivas irão acontecer, pois não há neutralidade durante todo o processo.

Cada conselho é uma construção social particular, decorrente das forças e relações que nele se instalam e das histórias pessoais coletivas [...] que o envolvem. Nesta perspectiva, eles não são homogêneos, como se nas diferentes escolas existisse o mesmo Conselho Escolar apenas constituído por outras pessoas, mas cuja fisionomia geral se igualasse e equivalesse com certa uniformidade no sistema de ensino (WERLE, 2003, p. 101).

Discutir o Conselho Escolar é uma grande oportunidade de entender um espaço que está implicado com a participação e com a democratização das relações, das ações e dos processos, consagrando-se como um espaço propício para perceber na prática cotidiana os pressupostos da racionalidade comunicativa. Para isso, uma visão sensível, crítica e aberta é necessária por não se caracterizar como uma tarefa simples tampouco mecânica. Perscrutar a

intersubjetividade implica na percepção de múltiplos elementos que nela estão inseridos, como, por exemplo, os sujeitos, o contexto, as políticas que regulam e burocratizam as ações, a cultura organizacional e de participação, os principais princípios, enfim, uma gama de condicionantes que interferem, diretamente, em tais relações e que não podem passar despercebidos.

Nessa perspectiva, nenhuma ação ou fala será analisada descolada de seu contexto, a implicação com a teoria habermasiana coloca tal premissa como fundamental para que não haja deturpação dos atos de fala e das relações intersubjetivas. Ademais, a ética perpassa toda a tessitura deste trabalho, isso é indispensável quando se busca uma pesquisa séria e responsável, sobretudo, por lidar com sujeitos que estão imersos na realidade da escola pública que dispuseram tempo e confiança para conosco. Santos (2017, p. 249) descreve a ética como “reflexão sobre o sentido das ações do ponto de vista do que é humano ou desumano, bem ou mal, certo ou errado, ou – no nível da práxis – como construção reflexiva e inter-subjetiva de um espaço humano de convivência”. É, justamente, no nível da *práxis* explicitado que estamos aplicando a ética, isto é, no campo das relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa e com suas práticas realizadas no âmbito do Conselho Escolar.

O Conselho Escolar é um campo de pesquisa com muitas possibilidades, pois ele é o cerne da escola. Pensemos que, basicamente, todas as ações da escola passam, ou pelo menos devem passar, pela validação do Conselho; os problemas e as deliberações de todas as ordens – financeiras, administrativas, pedagógicas – são a base das discussões que aglutinam o posicionamento daqueles que o compõem no intuito de propiciar o fortalecimento das decisões que beneficiarão a melhoria da escola como um todo. Isso implica em uma grande responsabilidade dessa rede intersubjetiva que se forma entre os conselheiros escolares.

Diante disso, compreender como essa rede se forma põe em evidência, sobretudo, os sujeitos que ali estão e a partir deles é possível delinear as principais características do Colegiado a fim de entendê-lo como espaço complexo. Nessa perspectiva, buscamos, através dos estudos realizados e das análises feitas, descortinar o Conselho Escolar mediante os pressupostos habermasianos; diante da amplitude da perspectiva teórica adotada, ressalta-se que o foco de análise são as relações intersubjetivas e os pressupostos subjacentes à racionalidade comunicativa.

Assim, buscamos ao máximo identificar em quais momentos da realidade do Conselho Escolar os atos de fala, os discursos, as pretensões de validade, a situação ideal de fala, o entendimento e o consenso apareceram e, para tanto, correlacionar tais achados e interpretá-lo

à luz do nosso referencial, tendo como norte a pergunta de partida que fora explicitada no início deste trabalho.

É evidente que entrelaçar teoria e prática é um exercício que estamos nos propondo a fazer, mas é salutar destacar o quanto é satisfatório visualizar no campo de pesquisa os nossos pressupostos teóricos, mostra-nos que a teoria não é, nem deve ser, alheia ou adversa da realidade social. Pelo contrário, serve para repensá-la com outras lentes, outras perspectivas, visando perceber nuances e trazer contributos que agreguem nas práticas que se efetivam no espaço no qual a pesquisa se desenvolve.

No que concerne à intersubjetividade, nosso foco de análise, considera-se que a observação foi, dentre as técnicas de pesquisa, a que mais a tornou perceptível. Na ocasião, foi possível visualizar como pessoas, subjetivamente, distintas entre si, empenham-se em ações comunicativas intersubjetivas e constroem, consensualmente, as melhores proposições para resolução de problemas, bem como melhores sugestões para a melhoria da escola. Tal fato tem relação direta com a racionalidade comunicativa na medida em que “comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado” (HABERMAS, 2000, p. 438).

Dito isso, sintetizamos os aspectos habermasianos, que são as categorias de análise desta pesquisa, e os momentos em que foram evidenciados no processo da pesquisa empírica, tendo como base a observação da dinamização, do engajamento e da participação dos sujeitos nas reuniões e assembleias.

Quadro 07: Inferência dos elementos habermasianos no campo de pesquisa

CATEGORIAS HABERMASIANAS	DESCRITORES ENCONTRADOS	MOMENTOS DE EVIDÊNCIA
INTERSUBJETIVIDADE	Participação ativa nas discussões;	✓ Reuniões Ordinárias;
	Diálogos paralelos entre os conselheiros.	✓ Reuniões Extraordinárias; ✓ Assembleias escolares.
ATOS DE FALA COMUNICATIVOS	Proferimento de ideias e opiniões;	✓ Reuniões Ordinárias;
	Esclarecimento acerca de dúvidas e assuntos sobre os quais ocorreu dificuldade de entendimento.	✓ Reuniões Extraordinárias; ✓ Assembleias escolares.

CATEGORIAS HABERMASIANAS	DESCRITORES ENCONTRADOS	MOMENTOS DE EVIDÊNCIA
DISCURSOS, ARGUMENTAÇÃO E PRETENSÕES DE VALIDEZ	Proposições para resolução de problemas e para agregar no encaminhamento e discussão das pautas;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões Ordinárias; ✓ Reuniões Extraordinárias.
	Defesa e negociação argumentativa em busca da melhor proposição para a pauta em discussão.	
SITUAÇÃO IDEAL DE FALA	Igualdade nos processos de participação, argumentação e decisão.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões Ordinárias; ✓ Reuniões Extraordinárias.
CONSENSO	Tomadas de decisão ancoradas na igualdade de participação e no entendimento mútuo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões Ordinárias; ✓ Reuniões Extraordinárias.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações realizadas (2020).

Assim sendo, é possível perceber a pertinência da relação entre as categorias habermasianas e as ações desenvolvidas no Colegiado. O Conselho Escolar tornou-se um campo empírico rico para a percepção prática da racionalidade comunicativa, sobretudo, da intersubjetividade. Além disso, a perspectiva habermasiana trouxe uma base sólida para compreendermos as tessituras intersubjetivas do Conselho e suas reais contribuições para a gestão democrática da escola.

A análise de tais categorias não foi feita de forma separada. Para tanto, buscamos mostrar como as categorias aparecem em cada momento da pesquisa empírica. Apresentaremos, primeiramente, o perfil dos conselheiros escolares que foram selecionados para as entrevistas e os questionários, trazendo já alguns apontamentos e dados das referidas técnicas de pesquisa para agregar na discussão. Posteriormente, apresentaremos as inferências feitas no período de observação, subdividindo-a em 3 (três) partes que concernem às ações realizadas no Conselho: reuniões ordinárias, reuniões extraordinárias e assembleias escolares. E, por fim, a discussão passa a ser feita com base nas entrevistas realizadas com os conselheiros e na aplicação dos questionários. Essa forma de organização tem por objetivo apresentar essas categorias de maneira clara e contextualizada no *lócus* da pesquisa. Ademais, a fragmentação das categorias descaracterizaria a completude da racionalidade comunicativa que se firma de acordo com a exequibilidade de seus pressupostos.

Adianto que as análises realizadas apontam que as relações intersubjetivas estabelecidas no Conselho Escolar são ancoradas no respeito, na igualdade e na liberdade de expressão. Ademais, constitui-se como um espaço democrático, coletivo e com capacidade para construir consensos, racionalmente, motivados e respaldados na força legitimadora de argumentos.

5.1 Sujeitos da pesquisa: perfil, formação e inserção no Conselho

O Conselho Escolar, assim como as relações intersubjetivas nele desenvolvidas, tem a forma que os sujeitos que o integram concebem. Isso tem a ver com as estruturas subjetivas de cada um dos sujeitos, isto é, como eles pensam, agem e veem o processo pedagógico, administrativo e financeiro que perpassa o cotidiano de suas funções enquanto conselheiro, como, também, a percepção que os conselheiros possuem dos processos participativos e deliberativos do qual fazem parte; além das estruturas significativas compartilhadas intersubjetivamente, ou seja, os princípios e pressupostos norteadores do espaço Colegiado. Para agregar a essa discussão, Werle (2003, p. 60) deixa claro que “não existe conselho vazio; ele é o que a comunidade escolar estabelecer, constituir e operacionalizar. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem”.

Aqui, trataremos do perfil das conselheiras, pautando-nos, sobretudo, na formação escolar e acadêmica e nas motivações que as impulsionaram entrar para o Conselho Escolar. A formação é um ponto necessário porque a bagagem de conhecimento individual influi, diretamente, na própria participação dos sujeitos nas tomadas de decisão, considera-se que o conhecimento é a base elementar para a formulação do entendimento e da argumentação que é base das pretensões de validade e, por conseguinte, das tessituras consensuais.

Quadro 08: Apresentação geral dos sujeitos da pesquisa

SEGMENTO	FORMAÇÃO	PARTICIPAÇÃO COMO MEMBRO DO CONSELHO	NOME FICTÍCIO
Professores	Graduação em Pedagogia pela UERN em 2012 e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ), em 2017.	2º mandato	Ângela
Funcionários	Graduação em Pedagogia pela UERN em 1990 e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, em 2003, pela mesma universidade.	2º mandato	Laura

SEGMENTO	FORMAÇÃO	PARTICIPAÇÃO COMO MEMBRO DO CONSELHO	NOME FICTÍCIO
Pais ou responsáveis	Licenciatura em Geografia pela UERN em 2005 e mestrado em Educação pelo POSEDUC/UERN em 2018.	2º mandato	Alice
Direção (membro nato)	Graduação em pedagogia pela UERN em 2010 e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), em 2013. Atualmente, aluna especial do POSEDUC/UERN.	1º mandato	Helena

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no questionário.

Os membros do Conselho Escolar que foram entrevistados são todos do sexo feminino, essa ainda é uma característica muito forte nas escolas. Embora existam representantes masculinos, a presença e a reverberação da força feminina no espaço escolar é bem evidente no Conselho Escolar pesquisado. A maioria das reuniões observadas era composta, integralmente, por mulheres, desde a gestão até a representante de pais.

Ângela, a representante de professores, atua como presidente do Conselho e exerce a docência em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ela apresenta um perfil de liderança e mobilização de pessoas, emanando energia e disposição para instigar a participação coletiva e democrática de todos os membros do Conselho. Além disso, é engajada e responsável com as suas atribuições, sua preocupação com o bom desenvolvimento das práticas realizadas pelo Colegiado é bem notória.

Eu já fiz parte de conselho na época em que meus filhos eram bem menores e estavam na educação infantil e eu fiz parte por duas vezes do conselho da escola deles, né?! Como pai, participava como pai, como representante de pais. [...] eu não ia muitas reuniões, só que eu comecei a ter interesse sobre o que era realmente o conselho [...] saber o que o conselho fazia, realmente o meu interesse foi a partir daí (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

Essa experiência inicial serviu de base para que a conselheira buscasse adquirir conhecimentos sobre o próprio Conselho e suas ações na escola. Esse interesse denota que ela percebeu que sua atuação não estava sendo satisfatória, que poderia desenvolver uma participação mais ativa ao aprimorar sua compreensão sobre o Colegiado e suas práticas.

Laura, a representante de funcionários, está na função de supervisora pedagógica do turno vespertino da instituição de ensino e desdobra-se para cumprir suas funções e atuar

como conselheira. Segundo ela, sua principal motivação para fazer parte do Colegiado “é ficar mais por dentro das coisas, das necessidades da escola, da comunidade, a questão de participação mesmo” (LAURA, Entrevista, 06/05/2020). Apesar de estar todos os dias interagindo no cotidiano da escola, inclusive lidando, diretamente, com a gestão, a conselheira quer estar a par e contribuir com as decisões que são tomadas, e o Conselho Escolar é o instrumento que proporciona essa participação, essa coautoria das deliberações da escola.

Alice, a representante de pais e vice-presidente do Conselho, está no seu segundo mandato nesta função e já possuía experiências anteriores em outra instituição como conselheira. Ela tem um perfil muito ativo e participativo, contribui com as discussões, questiona, sugere e aproveita, realmente, as reuniões para fazer uso da sua voz e vez no Colegiado.

Então, eu acho que o principal motivo para mim continuar, apesar das minhas filhas terem mudado de escola, de continuar participando do conselho escolar é entender que a participação dos pais e da comunidade junto a gestão da escola, ela pode dar uma vida, um sentido maior às atividades que são desenvolvidas na escola. E aí eu acredito muito na colaboração dos integrantes do conselho escolar (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

A percepção sobre a importância da participação que a conselheira possui é, sem dúvidas, um diferencial para sua prática. Durante as observações, a sua participação foi evidenciada em todas as reuniões, mostrou-se como uma conselheira que conhece os assuntos e demandas escolares o que se justifica pela sua inserção formativa e profissional na área da educação. A participação do segmento de pais nas deliberações do Conselho Escolar pesquisado é relevante porque é ativa, crítica e consciente de sua relevância para as tessituras deliberativas que motivam as ações promovidas pela escola. Como a conselheira destaca: “Na categoria de pais, eu entendo que a participação no conselho escolar é muito importante a partir do momento em que eu represento um segmento nesse colegiado e que ele tem vez e voto para as discussões e decisões, seja de cunho pedagógico, administrativo ou financeiro” (Entrevista, 07 de maio de 2020). A fala se sustenta quando a contrapomos aos momentos de observação, de fato, vimos que a conselheira era sempre uma das primeiras a colocar sugestões buscando contribuir com o assunto debatido na pauta da reunião. Inclusive, trouxe, por diversas vezes, conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica para subsidiar seus argumentos nos momentos deliberativos.

Helena, a representante da gestão e membro nato do Conselho Escolar, possui uma boa relação com todos os integrantes do Conselho e vem atuando na perspectiva de fortalecer,

ainda mais, os vínculos do Colegiado com os princípios democráticos. Helena assumiu a gestão em meados de setembro de 2019 e, desde então, vem dando continuidade ao trabalho de democratização das ações e relações da escola, o Conselho Escolar está sendo o principal instrumento utilizado para tal. Helena está implicada com todas as ações pedagógicas administrativas e financeiras realizadas, e mesmo diante da grande quantidade de demandas, ela, quase sempre, está presente na escola nos dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino). Embora a gestão esteja sobrecarregada pelas demandas sistêmicas de natureza instrumental, a gestora Helena, ao exercer sua função, cuidava e zelava para minimizar a colonização do mundo da vida na escola. Isso ocorria através da valorização da atuação da comunidade escolar nas deliberações, utilizando o Conselho Escolar como principal mecanismo de descentralização do poder e de democratização da escola.

Um fator diferencial para o Conselho é ter uma equipe engajada com a formação continuada. Todos os conselheiros sujeitos da pesquisa apresentam formação superior e pós-graduação, o que traz muitos benefícios, não apenas para o sujeito e seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para agregar uma visão mais esclarecida, aberta e crítica no que concerne aos assuntos das demandas deliberativas do Conselho Escolar. Ao assumir o papel de conselheiro, o sujeito não se desvencilha da sua história de vida e das experiências formativas pelas quais passou, isso revela o potencial subjetivo de cada um, pois são vivências em contextos ímpares que resultaram em construções de conhecimentos individuais que podem ser um ganho para as tessituras dos discursos e para assumir as suas incumbências enquanto conselheiro.

A racionalidade comunicativa permite resguardar a unidade de princípios universais com a particularidade das diferentes situações contingentes com as quais a educação se confronta cotidianamente, possibilitando construir a identidade de sujeitos racionais: sujeitos que pensam e agem em contextos concretos, sujeitos racionalmente competentes (PRESTES, 1996, p. 107).

Considero, ainda, que a formação continuada voltada, diretamente, para a atuação no Conselho Escolar é de suma importância para que, agregada à formação individual de cada sujeito, contribua para a construção de conselheiros racionais. Contudo, enfatizo que não estamos diminuindo a relevância de membros que não possuem formação a nível superior, já que o Conselho Escolar é um espaço plural que engloba seres pensantes heterogêneos com potencialidades ímpares. Inclusive, o próprio Colegiado é uma instância de aprendizagem contínua, lidar, cotidianamente, com questões inerentes ao desenvolvimento e aos entraves da escola põe o sujeito em uma condição de aprendiz, pois o contexto cotidiano da escola pública

é mutável. Novas pautas e novas demandas surgem a cada dia e isso requer uma constante busca pela atualização dos conselheiros no que concerne ao entendimento de cada sujeito para que esteja apto a lidar com tais questões. É na experiência cotidiana que os conselheiros aperfeiçoam suas práticas participativas.

Todos os conselheiros citados já participaram de formações continuadas específicas sobre o Conselho Escolar, embora algumas tenham sido em experiências anteriores e em outras escolas, esse é um fator positivo para a compreensão acerca do funcionamento do Colegiado. As falas remetem-se à importância das formações para o crescimento dos conselheiros e suas respectivas atuações no Colegiado. Segundo Ângela, “foi o que me possibilitou muito entendimento a respeito de muitas coisas, de como agir realmente dentro do conselho” (ÂNGELA, Entrevista, 11/05/2020). O entendimento conduz para uma atuação efetiva e consciente, sendo a formação fundamental para fortalecer o engajamento dos membros no Conselho.

Entretanto, a representante de pais revela que, ainda, são poucas as oportunidades para participar de formações voltadas para a atuação no Conselho.

Hoje, já é o meu segundo mandato como conselheira e ainda não participei de nenhuma formação voltada para os pais promovida pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a presidente do conselho escolar já participou de formação sobre conselho escolar, o papel dos conselheiros e aí quando ela retorna para nossas reuniões mensais, ela repassa o conteúdo do que foi trabalhado, as vezes em forma de oficinas, as vezes em forma de painéis, ela repassa aos conselheiros da escola tudo que foi desenvolvido [...] Então, a formação acontece para o presidente do conselho escolar, não para os conselheiros de uma maneira geral (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

Diante disso, levando em consideração a importância das formações, essa iniciativa de socializar os conhecimentos apreendidos para os demais é uma atitude indispensável ao processo democrático na/da escola que evidencia a vontade das conselheiras de encontrar maneiras de minimizar essas lacunas. Nesse contexto, são promovidos estudos internos entre os membros do Conselho, utilizando como respaldo o próprio regimento e as formações recebidas pela presidente, visando agregar conhecimento sobre questões referentes à atuação e o funcionamento do Colegiado. Essa troca de saberes que permeia os estudos realizados evidencia o interesse dos membros em estarem atualizados e cada vez capacitados para exercerem o papel de conselheiros escolares.

Contudo, esses eventuais momentos formativos não possuem uma organização sistemática, eles acontecem esporadicamente durante reuniões, tendo uma carga horária

irrisória por dividir espaço com as demais demandas deliberativas do Conselho. Durante o período de observação, só foi realizado um momento desta natureza, o qual ficou secundarizado em virtude da emergência das demais pautas da reunião ordinária. Foram realizadas discussões superficiais que praticamente se limitaram a leitura do Regimento do Conselho. Na ata (2019, p. 69) foi registrado apenas como um dos pontos de pauta e não possui nenhuma descrição do momento. Isso evidencia o caráter resumido que as atas possuem, elas não trazem com clareza as discussões realizadas; além disso, o momento formativo ficou em segundo plano, com carga horária comprometida, conseqüentemente, com discussões e reflexões comprometidas. É complicado construir discussões produtivas e com participação coletiva em apenas 30 (trinta) minutos de duração.

As conselheiras apontam, nos questionários, que as formações promovidas pela SME acontecem raramente ou ocasionalmente, o que denota uma carência voltada para essas questões, a fala de Alice, apresentada anteriormente, é o retrato dessa realidade. Acredita-se que o fato da maioria das formações promovidas pela SME, de Mossoró, serem destinadas aos presidentes justifica-se pelo amplo número de conselheiros que integram os 84 Conselhos Escolares ativos na rede municipal de ensino. Contudo, tal estratégia formativa não contempla o Conselho em sua totalidade e favorece apenas o presidente, desconsiderando o caráter grupal do Colegiado e a importância igualitária dos conselheiros para o desencadeamento das ações e deliberações.

É válido destacar que outros órgãos, como o Ministério Público e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), também promovem eventuais formações sobre o Conselho Escolar, para tanto, é necessário que os conselheiros tenham interesse e busquem participar das formações quando surgem as oportunidades.

Duas das quatro conselheiras entrevistadas colocam a realização de cursos e palestras sobre o Conselho Escolar como um ponto a ser melhorado na escola:

E que deveria melhorar... eu acho que é mais formação ou mais palestra para a escola, para falar um pouco o que é conselho para ter aquela participação maior da escola (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020).

Eu acho que poderia ser disponibilizados mais instrumentos de informação, de capacitação para os conselheiros [...] Então, eu diria que se existisse uma formação entre os pais da importância que é o conselho escolar, mais importância eles dariam a esse órgão dentro da escola, mais importância e valorização eles dariam e a querer também contribuir com esse processo que eu considero muito positivo dentro da escola (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

Diante das falas das conselheiras, podemos inferir que tal esclarecimento proporcionado por momentos formativos contribuem tanto para a própria atuação dos conselheiros, quanto para que a comunidade escolar desperte para perceber o Colegiado como uma instância que traz muitos benefícios para a escola, e que cada um pode ser parte disso, ser parte dessa rede colaborativa que se une em prol do seu desenvolvimento. “As formações contribuem sim com a prática no conselho escolar” (LAURA, Entrevista, 06/05/2020); “É muito importante, né?! Essas formações para o nosso crescimento enquanto conselheiro escolar” (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020). Diante dessas falas, toda e qualquer formação que agregue conhecimento contribui para o posicionamento político e crítico dos conselheiros, bem como para a condução de questionamentos e reivindicações em função do objetivo a ser alcançado pelo Colegiado. Diante disso, é latente a necessidade dessas formações voltadas para a atuação dos conselheiros escolares, contudo elas ainda são escassas. A escola, portanto, precisa ficar atenta a essa demanda e a possíveis formas de resolvê-la.

Ademais, ainda há a resistência entre a comunidade escolar em participar do Conselho por acreditarem não serem capazes de integrar e contribuir com as discussões e deliberações nele realizadas. Isso parte de dois pontos: a falta de conhecimentos específicos e pedagógicos referentes às demandas da escola como empecilho à participação e à percepção da função de conselheiro como mais uma atribuição, mais uma atividade a ser cumprida diante das tantas demandas individuais. Esse pensamento é muito difundido nas escolas, mas como já enfatizamos anteriormente, o Conselho Escolar é um espaço coletivo e plural, subsidiado no respeito às diferenças e composto por sujeitos com potencialidades distintas. Sendo assim, todo e qualquer sujeito que faça parte de algum dos segmentos da escola pode ser representante conselheiro. Para isso, as formações existem, justamente, para dar respaldo à participação, construir e aprofundar os conhecimentos de cada um.

Duas das conselheiras destacaram que a participação no Colegiado fornece aprendizados e contribuições para a prática profissional e pessoal.

Quando a gente entra na educação, a gente vai definindo o nosso perfil dentro daquilo que a gente gosta de fazer e daquilo que a gente se identifica. Hoje eu percebi que, além da sala de aula, eu já posso gerir alguma coisa a mais em questão de gestão escolar mesmo, o saber lidar dentro de um grupo. Na questão pessoal, o meu olhar ele hoje é bem mais humanizado (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

Para mim, pessoalmente, para a minha prática pessoal, profissional eu entendo que agrega no sentido de escutar, de participar, de ouvir, de interagir, de discutir. Então, para minha prática profissional a minha

experiência como conselheiro ajuda... é recíproco, a minha prática profissional contribui para minha participação no conselho escolar como a minha participação no conselho escolar contribui para minha prática profissional diária de atender ao público, de falar, de conversar, de sugerir, de apontar (ALICE, entrevista, 07/05/2020).

As colocações das conselheiras são interessantes para reforçarmos aquilo que já afirmamos anteriormente: a atuação do Conselho não acontece de maneira neutra, o conselheiro aprende, se conhece e se ressignifica através dela. A participação em um ambiente político e coletivo favorece essa percepção do sujeito sobre si no qual vai descobrindo suas potencialidades nesse espaço social e deliberativo.

Durante as reuniões, cada um dos conselheiros agia e se posicionava de acordo com sua subjetividade, ficou perceptível algumas características individuais que corroboravam com o agir coletivo: a representante de pais mostrava-se como aquela que dominava mais os conhecimentos científicos e técnicos da educação; a representante de professores demonstrava liderança, motivando e incitando os demais conselheiros a exercerem seu papel participativo no conselho, ademais estava sempre à frente da articulação das reuniões no que se refere à explicação dos pontos de pauta e de sua dinâmica organizacional; a representante da gestão também atuava nessa mesma perspectiva, e, pelo cargo que ocupa, estava sempre mostrando preocupação com o cumprimento dos prazos, e domínio das questões administrativas e pedagógicas da escola; já a representante de funcionários mostrava-se como aquela que estava atenta à todos os momentos das reuniões, inclusive, por ter a incumbência de redigir a ata. A interligação entre subjetividade e intersubjetividade é muito forte, chegando a se tornar inseparáveis, é uma relação recíproca e que perpassa todas as ações do Conselho Escolar.

5.2 Intersubjetividade e democracia no Conselho Escolar sob a ótica da pesquisadora

As relações intersubjetivas são a base de todas as construções do Conselho Escolar, poder vivenciar por meio da observação as ações desse espaço de construção de discursos e consensos é de grande valia para percebermos sua própria tessitura e seus impactos na gestão da escola. O contato direto com as ações do Conselho foi fundamental para percebermos como os sujeitos constroem tais relações, como lidam com as tomadas de decisão, como são as argumentações, os discursos e, até mesmo, o clima organizacional do colegiado. É o que Habermas (1990) designa como sequências de ação nas quais estão implicados valores, normas e processos de entendimento que acontece, na maioria das vezes, através da influência recíproca entre os sujeitos envolvidos.

Tal perspectiva recai na importância de ir a campo sem conclusões prévias tomadas ou com o intuito de validar uma perspectiva fechada. Todo o processo é construção contínua que pode trazer à tona situações, contextos e ações que fogem da hipótese inicial. Isso se justifica pelo fato de a realidade não ser estática e linear.

Outro ponto importante é que o contato com a dinâmica e funcionamento do Conselho, por meio de uma ótica embasada teoricamente e aberta para o novo, contribuiu na perspectiva de entendê-lo a partir das relações engendradas entre os conselheiros, levando em consideração que não há ambiente ou espaço social perfeito e livre de problemas das mais diversas ordens, tudo isso é inerente ao contexto político, cultural, econômico e social. Entretanto, tal fato não é empecilho para pensá-lo como fio condutor para a efetivação da democracia na escola, pelo contrário, as ações comunicativas mostram o real interesse daqueles que fazem o Conselho em consolidá-lo como um espaço, de fato, democratizante e parceiro da gestão escolar.

Nesse contexto, a maneira com a qual os sujeitos lidam com os conflitos e divergências de pensamento também são importantes para refletir o quanto o Conselho pode ser diverso no que se refere aos seus membros, ressalta-se que não há, nem se almeja a homogeneidade no Conselho. Tal aspecto deixa em evidência em que nível está a aceitabilidade do Conselho como um espaço discursivo no qual as ideias e as proposições são suscetíveis a críticas e questionamentos. O consenso só é atingido depois de ouvir, ponderações, diálogos e argumentações, isso evidencia o quanto a ação do Conselho Escolar pode ser complexa.

Para isso, iniciamos a pesquisa empírica no final do mês de julho de 2019 e seguimos até março de 2020. A observação não participante das atividades do Conselho foi conduzida com cautela para que não interferisse no andamento e no clima organizacional do Colegiado. Contudo, é inegável que o campo de pesquisa se prepara para receber o pesquisador, isso foi perceptível desde o início, a organização do Colegiado e das suas reuniões para ter alguém os observando.

O primeiro contato com a escola foi a apresentação da pesquisadora à direção da escola, à supervisora e à presidente do Conselho. Nesse encontro inicial, foram explicitados os objetivos da pesquisa, evidenciando os principais aspectos e como ela seria desenvolvida. Buscou-se, com esse momento, o início da conquista dos sujeitos que estavam à frente da escola, almejando que fosse aceita a ideia de ter uma pesquisadora participando do cotidiano do Conselho Escolar. A resposta foi satisfatória, e logo iniciamos a pesquisa.

Aqui, faremos a explanação do processo de observação, além disso, consideramos salutar fazer essa parte da análise em consonância com a análise das atas das reuniões observadas, tornando possível fazer inferências, contrapontos, aglutinação e condensação de dados. Atenta-se que isso pode trazer uma visão mais ampla, pois as atas trazem, justamente, a síntese do processo construído na reunião observada, só que sob a perspectiva da secretária do Conselho, essa outra visão acerca da mesma realidade pode ser interessante para pensarmos as ações e as relações intersubjetivas do Conselho.

Foram realizados 8 (oito) momentos de observação, distribuídos em reuniões ordinárias, extraordinárias e assembleias. O processo de observação foi fundamental para compreender como o Conselho age na prática, na realidade, diante das adversidades que a escola apresenta. Desde já, salientamos que o clima durante as reuniões é de cordialidade, não foi identificado desavenças, hierarquia ou disputa do poder entre os membros.

Levando em consideração que o Conselho Escolar campo de pesquisa possui 12 (doze) membros titulares, sendo que 1 (um) é o representante da direção e considerado membro nato, a média de assiduidade dos membros nas reuniões não é baixa, ficando entre 70 a 80% em cada reunião. Esse dado reflete a maneira ativa com a qual os sujeitos desenvolvem suas participações nas deliberações. Considera-se que a participação ativa é, de fato, o principal objetivo do Conselho, pois a presença vazia de participação pouco agrega no desenvolvimento das ações democráticas de tal espaço de construções coletivas e consensuais.

Entretanto, abrimos um parêntese nessa discussão: a não participação e o silenciamento podem ser causados por diversos motivos que extrapolam a justificativa máxima que paira nos bancos escolares que é a falta de interesse. Por exemplo: a participação dos representantes de alunos e da comunidade era menor quando a pauta era relacionada a (re) formulação dos documentos da escola ou prestação de contas; em contraposição, quando a pauta era referente às demandas do cotidiano educativo e seus entraves e aos problemas inerentes à infraestrutura, eles eram mais atuantes e participativos. Ademais, podemos elencar: a falta de conhecimento acerca das questões pedagógicas e administrativas da escola, a insegurança para expressar ideias em ambientes com muitas pessoas, a própria cultura centralizadora e verticalista na qual boa parte dos sujeitos foi formada, a incompatibilidade de ideias entre os membros, enfim, as demandas de ordem subjetiva e social que também podem causar essa não participação, anteriormente, mencionada. Cabe salientar que a democracia, também, abre espaço para esses vácuos de silêncio. Nessa perspectiva, não é um silêncio imposto, mas imbricado de sentidos e de reflexão para a busca do entendimento daquilo que

está sendo discutido, por outro lado pode ser causado pelo receio de não querer falar por falta de argumentos.

Bordenave (1994, p. 22) muito tem a agregar nessa discussão que estamos construindo, segundo ele, “participação é fazer parte, tomar parte, ou ter parte”. Sendo assim, apenas fazer parte do conselho não garante participação, é preciso ter parte, isso é, assumir a posição de um sujeito que se comprometeu com a representação dos direitos e reivindicações de um segmento inteiro da escola, ter parte é, também, ter responsabilidade com o cargo assumido e respeito com os sujeitos representados. Ademais, é necessário tomar parte, ou seja, engajar-se, conhecer seus direitos e deveres no exercício da função de conselheiro escolar, inteirar-se dos assuntos pedagógicos e administrativos da escola, assim como suas principais demandas e desafios.

Essas reflexões são importantes para percebermos que um número expressivo de participantes em situações deliberativas não implica, necessariamente, em participações ativas, pois medir, quantitativamente, não é uma forma apropriada para analisar a participação porque ela acontece no campo das ideias e dos discursos intersubjetivos. Segundo Bordenave (1994, p. 23), “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte”. Neste contexto, a intersubjetividade tem a ver com o “como se toma parte” porque como as relações acontecem dentro do Colegiado, como os sujeitos agem, como direcionam suas ações e sua participação é decisivo para se ter um Conselho Escolar democrático.

5.2.1 Reuniões ordinárias: observações e reflexões

A primeira observação em uma reunião ordinária iniciou-se sob coordenação da presidente, momento esse que foi destinado à minha apresentação para os demais membros do Conselho Escolar. Na ocasião, foi explanado para todos a proposta desta pesquisa, incluindo as principais características, as finalidades e o percurso metodológico. Dessa feita, foi discutida a importância da observação para o desenvolvimento e crescimento desse estudo apontando, inclusive, que o intuito da observação não consiste em avaliar e julgar as ações desenvolvidas, e sim adentrar no espaço como uma maneira de compreendê-lo e refletir sobre ele à luz do referencial teórico. Questões de ordem éticas também foram externadas, como, por exemplo: o anonimato da escola e dos membros, o comprometimento com os sujeitos no que concerne à clareza quanto aos objetivos da pesquisa e ao uso dos dados, declarando-me estar aberta a quaisquer dúvidas e questionamentos. Além disso, foi explicado como seriam

realizados os demais passos da pesquisa empírica – entrevista e questionário – e como esses passos estavam inseridos no processo. Os membros mostraram-se interessados e empolgados com a ideia de terem suas ações como parte de uma pesquisa acadêmica, talvez até por sentirem-se mais empoderados como conselheiros escolares ao perceberem que suas práticas têm grandes contribuições não apenas para a escola na qual atuam, mas para o próprio estudo da Educação e seus pressupostos.

Estavam presentes 75% do total de membros titulares do Conselho. De acordo com a ata da reunião, a pauta foi: “Proposta pedagógica e dinamização do Projeto Político Pedagógico, Formação⁹ sobre o regimento escolar, adendo do Conselho, Mapa Educacional e Professor de Português” (ATA DO CONSELHO, 2019, p. 69). Essa foi uma das reuniões que mais ficou evidente o engajamento dos conselheiros com as questões da escola e do reconhecimento da força coletiva desse espaço. Diante da apresentação da pauta, iniciaram-se as discussões acerca da importância de o Conselho fazer o acompanhamento das metas do Mapa Educacional¹⁰, da aplicabilidade das ações previstas, os resultados prévios alcançados “bem como, a frequência e aprendizagem dos alunos, no sentido de detectar o nível de desenvolvimento, atentando para os projetos realizados examinando os resultados e impactos” (ATA DO CONSELHO, 2019, p. 69). Essa centralidade nas questões pedagógicas, nos alunos e no processo de ensino/aprendizagem pode ser observada na organização e no desenvolvimento da reunião e merece destaque por ser a aprendizagem o objetivo maior da escola e, conseqüentemente, o foco do Conselho Escolar ao buscar a melhoria da qualidade da escola como um todo. Um grande diferencial que o Conselho pesquisado apresenta é mostrar-se como um coletivo que transcende questões obrigatórias, burocráticas e financeiras que, no geral, são preponderantes em reuniões de Conselhos Escolares das escolas públicas que acabam por caracterizá-lo como “uma formalidade pseudodemocrática e pseudoparticipativa” (MEDEIROS, 2007, p. 165), ou seja, um mecanismo para homologar decisões. Esse caráter ilusório de participação não condiz com os princípios democráticos que devem estar arraigados as ações do Conselho Escolar, mas se verifica como concernente à racionalidade instrumental que sufoca e deturpa as instâncias deliberativas, discursivas e democráticas. Assim, o fundamental é que os sujeitos inseridos nesse espaço desenvolvam competência crítica para questionarem-se sobre quais princípios estão direcionando suas ações.

⁹ Essa formação consistiu em um estudo breve entre os conselheiros sobre o conteúdo do seu próprio regimento.

¹⁰ O Mapa Educacional é um instrumento da política municipal de Mossoró/RN instituída pela Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010. O Mapa Educacional consiste em mecanismo de regulação e avaliação das metas, ações e resultados das escolas municipais de Mossoró/RN.

A racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental configuram uma dualidade e, ao mesmo tempo, uma correlação de forças que se defrontam no fazer cotidiano da escola pública, porém o desenvolvimento de desempenhos discursivos e críticos acerca não apenas da prática que se exerce, mas da lógica que a conduz, pode culminar na construção de um ambiente politizado e emancipado com discernimento para lidar com as questões sistêmicas que são indissociáveis do campo social da escola e, conseqüentemente, do Conselho Escolar.

A ênfase no pedagógico é imprescindível porque perpassa todas as instâncias e ações da escola, não sendo, portanto, uma prática, exclusivamente, docente. O pedagógico está imbricado em toda e qualquer relação que se estabelece na escola visando à educação, o ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, à construção do conhecimento. Trazendo tal discussão para o campo teórico habermasiano, poderíamos afirmar que esse equilíbrio entre o pedagógico e o administrativo, percebida na observação do Conselho, pode se configurar como uma busca, mesmo que inconsciente, pela consolidação da orientação de suas ações pela “racionalidade democrática e emancipatória”¹¹. Esse equilíbrio ficou evidenciado nas pautas das reuniões e nas discussões delas decorrentes, além disso, ter uma representante de professores na presidência do Colegiado pode contribuir para a visibilização da importância das questões pedagógicas.

Ainda sobre a primeira reunião ordinária observada, gostaria de ressaltar o debate que se instaurou na busca pela resolução da falta do professor de Português ocasionada pelo afastamento do professor titular por orientação médica. Segundo a ata, bem como a observação realizada, a gestora enfatiza que já tinham sido encaminhadas solicitações à SME, reivindicando um professor substituto para que os alunos não fossem prejudicados com a ausência do professor, porém não obteve nenhum retorno. Neste ponto da pauta, o que se destaca é o engajamento com o qual os sujeitos trataram do assunto, as sugestões que emergem e o sentido impregnado nelas. A discussão culminou na decisão de encaminhar uma minuta à SME, em nome do Conselho da Escola, solicitando um novo professor de Português para sanar uma lacuna deixada pelo anterior que está de licença. Segundo os conselheiros, essa atuação conjunta expressa uma força maior de reivindicação. Concordo com essa ideia, pois o Conselho é, em essência, uma instância coletiva que une esforços na defesa da escola e do processo de ensino/aprendizagem. Destaca-se a importância de o Colegiado reconhecer sua força representativa, pois o Conselho é a voz que carrega em si todos os segmentos da escola,

¹¹ Medeiros (2007).

o que implica um prestígio e uma responsabilidade maior. Ademais, são nos momentos nos quais as sugestões emergem e as soluções começam a ser evidenciadas que a intersubjetividade salta aos olhos. Nessa reunião, a maioria dos presentes se posicionaram e demonstraram seus pontos de vista acerca dos assuntos abordados, tornando essa ação colegiada com discussões e participações satisfatórias no sentido de que se direcionaram pelo mesmo objetivo em comum.

A segunda observação nessa reunião ordinária tinha definida como pauta de discussão, de acordo com a ata: “Proposta Pedagógica (construção e dinamização); conhecimento e participação nos projetos, palestras, oficinas e aulas de campo; aprovação e homologação do Mapa Educacional dois mil e dezenove ano base dois mil e dezoito” (ATA DO CONSELHO, 2019, p. 71). Contudo, diante da emergência e necessidade, a pauta foi redefinida para ser discutido e homologado apenas o Mapa Educacional. Essa flexibilidade com relação à pauta não se caracteriza como um ponto negativo, mas como uma busca por tratar, com atenção, de assuntos complexos que interferem, diretamente, na proposta pedagógica da escola. Do contrário, ocorreria um engessamento que poderia levar ao aligeiramento das tomadas de decisão e ao encurtamento das análises e discussões pertinentes ao assunto em questão. Ponderar sobre isso evidencia mais um ponto da intersubjetividade que é a sua impraticabilidade, tomando por base, também, os demais aspectos da racionalidade comunicativa, em ambientes propícios à pressão nos quais o ato de decidir sobrepõe aos momentos discursivos que o antecedem.

Se, por consenso, entendermos qualquer acordo que ocorra contingentemente, fica claro que ele não poderia ser válido como critério de verdade. Portanto, o conceito de resolução discursiva ou desempenho discursivo é um conceito normativo; o acordo que alcançamos nos discursos deve ser um consenso fundamentado. Isso é válido como critério da verdade, mas o significado da verdade não consiste na circunstância de se chegar a um consenso, mas em todo o tempo e em qualquer lugar, desde que entremos em um discurso, um consenso pode ser alcançado em condições que nos permitem classificar esse consenso como consenso fundamentado (HABERMAS, 1997b, p. 139, tradução nossa).

Tal afirmação habermasiana qualifica, ainda mais, a postura do Conselho como correta. A construção de um consenso racional só se faz mediante uma discussão bem feita e abordada por ângulos diversos, logo, não é qualquer acordo alcançado por caminhos duvidosos que será considerado um consenso real, principalmente por se tratar de um espaço democrático e coletivo.

A reunião iniciou com esse ajuste na pauta e, em seguida, a gestora apresentou o Mapa Educacional da escola, ressaltando, detalhadamente, as metas, os projetos desenvolvidos e os resultados alcançados, visando deixar todos cientes do conteúdo a ser homologado e aprovado. A discussão fez-se, sobretudo, acerca da contribuição benéfica dos projetos desenvolvidos na escola a fim de impulsionar o ensino, tornando-o atrativo, diversificado e eficaz. A ata (2019, p. 71) destaca a fala da representante da comunidade: “O trabalho desenvolvido com projetos pelos professores, têm como resultado a melhoria gradativa a qualidade do ensino, o que reflete na grande procura de vagas”. Isso evidencia que tais projetos desenvolvidos na escola estão atingindo bons resultados e agregam, positivamente, o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e adolescentes. Ademais, a avaliação dos processos pedagógicos desenvolvidos pela escola e dos próprios projetos desenvolvidos fez-se pertinente porque os sujeitos puderam conhecer, discutir e perceber onde e como as ações pedagógicas estão sendo eficazes e como podem ser melhoradas, bem como levantar proposições para ações futuras.

Portanto, as reuniões ordinárias são aquelas em que uma maior quantidade de assuntos é discutida e resolvida, seu caráter obrigatório mensal já é determinado pelo seu planejamento prévio. A vida escolar é sempre ativa e dinâmica e isso reflete no Conselho, já que tem que acompanhar as ações desenvolvidas na escola, as mudanças, os problemas, o que está sendo positivo, ou não, enfim, os conselheiros têm papel fundamental porque eles estão na comissão de frente das principais decisões da escola em todas as suas instâncias (pedagógica, administrativa, financeira).

5.2.2 Reuniões extraordinárias: observações e reflexões

As reuniões extraordinárias são convocadas quando surge algum assunto urgente a ser resolvido na escola. O Art. 16 do Regimento do Conselho Escolar determina que: “As reuniões extraordinárias do Conselho são convocadas pelo Presidente ou seu substituto eventual ou, ainda por um terço dos seus membros, em avisos fixados em locais adequados com pelo menos 24 horas de antecedência por meio de edital de convocação” (MOSSORÓ, 2018). Essa autonomia dada para que os próprios membros do Conselho, também, possam convocar reunião é louvável, pois são eles que estão na linha de frente de luta e reivindicação de melhorias para a escola. Além disso, por estarem na condição de partícipes dos movimentos cotidianos da escola e das dificuldades emergentes estão em plenas condições de convocarem uma reunião que seja condizente com as necessidades reais do espaço escolar.

Dito isso, a primeira observação em reunião extraordinária teve a seguinte pauta: Construção do adendo para o PPP e construção do dispositivo avaliativo para a prática dos docentes e demais profissionais da escola. A reunião contou com a presença de 8 (oito) membros com participação muito significativa e debates bem articulados. A construção do adendo foi o principal foco das discussões realizadas nessa reunião. Na ocasião, ficou muito explícito o nível de envolvimento dos conselheiros com as questões do próprio Conselho escolar, evidenciando que o conhecimento acerca do âmbito de atuação é fundamental para que sejam desenvolvidas práticas com certo rigor e competência. O adendo 001, que dispõe sobre o Conselho Escolar na escola campo de pesquisa, já foi discutido no capítulo anterior, apresentando seus principais pontos, caracteriza-se como dispositivo que orienta e normatiza o Conselho Escolar no PPP da escola.

Levando em consideração que a gestão democrática pressupõe a participação ativa dos sujeitos que compõem a escola nas tomadas de decisão e na própria tessitura do PPP como orienta a LDBEN nº 9.394/96, a construção coletiva do adendo 001 a ser incorporado ao PPP, constitui-se como um grande movimento de edificação da autonomia, bem como de democratização dos processos de elaboração dos documentos que estão na base normativa da escola.

O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar (BRASIL, 2004a, p. 35).

A atuação do Conselho Escolar na reformulação do PPP foi, satisfatoriamente, vista como forma de contribuir com a democratização da gestão escolar. As propostas de dinamização subsidiaram-se em reflexões contínuas e coletivas.

O cuidado com os detalhes que eram cruciais para o entendimento foi mantido do início ao fim da reunião, tal fato contribuiu para que os conselheiros opinassem e participassem das discussões, afinal, a construção de um documento que é tão importante para o funcionamento do Conselho da escola deve ser efetivada com o máximo de zelo possível. Para isso, foi apresentada a pauta e iniciada a explanação sobre, primeiramente, a construção do dispositivo avaliativo dos profissionais da escola que recebeu a contribuição mais ativa da gestora e da presidente do Conselho que é representante dos professores. Após isso, deu-se o momento de apresentação pela presidente da proposta do adendo 001, intitulada “Projeto

Político Pedagógico: Conselho Escolar”, a qual trouxe um texto inicial contemplando a caracterização do adendo e o embasamento legal e teórico para discussão coletiva. Contudo, esse texto inicial do adendo elaborado pela presidente foi apresentado como sugestão, inclusive com lacunas e dúvidas para que o andamento da tessitura coletiva contribuísse com a finalização do documento.

O documento, literalmente, foi concebido com o consentimento e a colaboração coletiva dos membros do Conselho Escolar presentes, assentando as relações e a condução do debate nos princípios da igualdade de participação e o respeito aos posicionamentos subjetivos de cada um no ato comunicativo de criação e estruturação do referido documento. De modo que, os membros buscaram, dentro de suas capacidades, contribuir com os debates, construções e deliberações.

Contudo, a participação dos representantes dos alunos aconteceu de modo incipiente, pois eles ainda não possuíam o conhecimento necessário acerca das questões organizacionais do Conselho Escolar para que pudessem intervir de maneira significativa. Essa é, de fato, uma das principais dificuldades enfrentadas pelo Conselho Escolar: a insuficiência de um arcabouço maior de conhecimento sobre as questões cotidianas. Acreditamos que uma possível saída para esse entrave seja a escola, o Conselho Escolar ou o sistema de ensino, assegurar e viabilizar formações aos conselheiros escolares.

Para tanto, a observação, também, oportunizou que pudéssemos perceber como os conselheiros lidam com essa questão. Por conseguinte, houve momentos em que a presidente interviu a fim de favorecer o entendimento no mesmo nível para todos, de modo que não deixasse ninguém alheio ao que estava sendo discutido e favorecendo, portanto, a participação de todos. O acesso às informações é fundamental para a participação propriamente dita, desse modo, a ação da presidente do Conselho em conduzir a ação comunicativa, buscando explicar de maneira clara e concisa o adendo que estava sendo construído para que os membros compreendessem e se sentissem parte do processo favoreceu a participação de todos aqueles que ali estavam.

Essa forma de conduzir a reunião está de acordo com o que está posto no regimento do Conselho Escolar:

Art. 19 – As deliberações do Conselho Escolar só serão válidas quando tomadas por metade mais um dos presentes à reunião.

§ 1º - Não havendo total esclarecimento sobre a matéria a ser votada, a reunião será adiada, visando a estudos que melhor embasem a argumentação dos Conselheiros, em busca do desejável consenso.

§ 2º - A ausência do(s) Conselheiro(s) implica a aceitação das decisões tomadas (MOSSORÓ, 2018).

O parágrafo primeiro do Art. 19 evidencia o cerne de uma ação comunicativa democrática, a priorização de uma discussão aprofundada e com argumentos consistentes, esses são elementos indispensáveis para a tessitura de um consenso consistente e real. Nessa perspectiva, a troca mútua que perpassou toda a reunião e a busca do entendimento recíproco são bem características da intersubjetividade subjacente à racionalidade comunicativa, visto que o entendimento é elemento indispensável para se atingir um consenso, racionalmente, motivado. Nessa mesma linha de pensamento, o papel da linguagem é muito importante, pois é o canal para que aconteça o entendimento intersubjetivo, para isso é feito o uso de expressões inteligíveis e sinceras que favoreçam a compreensão.

Diante disso, a condução das relações intersubjetivas faz toda a diferença, principalmente nas situações coletivas de deliberação ou construção mútua. Primar pela democracia, pela linguagem clara, pela horizontalidade, pela igualdade e respeito, é fundamental para que tais relações contribuam para a democratização das ações do Colegiado e da própria gestão escolar. Medeiros e Oliveira (2008, p. 39) afirmam que “o Conselho Escolar é exatamente a configuração das relações que os sujeitos estabelecem entre si”, a pertinência de tal afirmação nos conduz a perceber que a participação só se efetiva quando existe a possibilidade de posicionar-se nos momentos discursivos. É nesse contexto, que os sujeitos, do Conselho pesquisado, interagem entre si buscando agregar na tessitura de um bom trabalho que contribua com o desenvolvimento da escola.

A segunda reunião extraordinária definiu os membros da nova diretoria do Conselho Escolar: presidente, vice-presidente e secretária. Respeitando o regimento, o Conselho realizou a eleição para a diretoria na primeira reunião após o ato de posse, tal processo ocorre por votação democrática entre os pares. Na verdade, a votação aprovou os mesmos membros da diretoria do biênio anterior, permanecendo, portanto: 1 (uma) representante de professores como presidente, 1 (uma) representante de pais como vice-presidente e 1 (uma) representante de funcionários como secretária. Além disso, os conselheiros eleitos para a diretoria do Conselho foram os que receberam mais votos no processo eleitoral. Considera-se que esse processo fortalece, ainda mais, o viés democrático.

A terceira observação realizada em uma reunião extraordinária foi, dentre todas, a mais tensa e que requereu maior sensibilidade e compreensão por parte dos conselheiros. A resolução de conflitos que envolvem a escola, também, entra como demanda do Conselho. Apresentaremos o motivo do conflito levando em consideração os princípios éticos,

trataremos do contexto geral e as questões que são pertinentes à discussão da intersubjetividade.

O conflito foi ocasionado porque a mãe de uma das alunas da escola veiculou, pelas redes sociais, que os alunos estavam sendo colocados para fazer a limpeza das salas de aula ao invés de estarem estudando os conteúdos programáticos, fato esse que estaria comprometendo a aprendizagem. Inclusive, a postagem estava atrelada a imagens de uma sala com muita sujeira, sugerindo ser a escola. Logo, a postagem viralizou nas redes, causando uma má impressão sobre a escola e indignação por parte daqueles acessaram a informação inverídica. Cabe destacar que antes de fazer a publicação, a mãe não conversou nem com a professora responsável pela turma, nem com a coordenação da escola sobre sua inquietação.

Diante disso, quando se trata de uma situação na qual o conflito e a divergência de opiniões são preponderantes, a intersubjetividade está com problemas porque a ação comunicativa não está ocorrendo. O Conselho Escolar atuou, justamente, como canal de comunicação e meio de entendimento entre a escola e a mãe que julgou a ação realizada, em sala de aula, como inadequada sem conhecer seu planejamento e sua intencionalidade. De pronto, foi convocada uma reunião extraordinária para apurar os fatos com o Conselho Escolar, a gestão, a mãe responsável pela postagem e a professora responsável pela turma. O intuito foi estabelecer um diálogo de esclarecimento no qual as partes apresentaram seus respectivos pontos de vista sobre o fato, buscando entenderem-se acerca do assunto em pauta.

Primeiramente, a mãe não compareceu a reunião e mandou o esposo, pai da aluna da escola, para representa-la. A reunião iniciou com a leitura da publicação e exibição das fotos atreladas a ela, para que todos tomassem conhecimento do problema a ser resolvido. A gestora alertou para a seriedade do assunto, que se tornou público, enfatizando com argumentos sólidos que as imagens colocadas não eram da escola, pois o piso e as portas não eram condizentes.

Em seguida, a presidente destacou que a reunião era para esclarecer os fatos, estabeleceu a ordem de fala de cada um dos envolvidos, e os demais foram se colocando e manifestando suas opiniões. Primeiro, a professora que justificou que a atividade de limpeza realizada em sala de aula, além de ser facultativa, estava respaldada no projeto “Higiene e Saúde”, que foi lido e apresentado aos presentes. O objetivo da atividade, segundo a professora, era contribuir para a conscientização sobre hábitos de higienização do espaço social que os alunos ocupam; eles limpavam as suas respectivas mesas e cadeiras, o quadro e as janelas da sala de aula.

Logo após, o pai apresentou o seu ponto de vista, acusando a escola de colocar os alunos para fazer a função dos auxiliares de serviços gerais. Ao mesmo tempo, assumindo que a esposa deveria ter, primeiramente, conversado com a escola sobre o ocorrido, antes de tomar qualquer atitude. É como Habermas (1990) afirma: uma ação prática não fala por si só sobre suas intencionalidades tampouco sobre seu plano de ação, apenas atos de fala comunicativos empenhados, discursivamente, em esclarecer as suas intenções e como a própria ação foi pensada é capaz de clarificar e resolver possíveis desentendimentos.

O consenso torna-se mais difícil de ser atingido quando há resistências, de uma das partes, em ouvir e considerar o posicionamento dos demais sujeitos envolvidos no debate. Diante disso, os representantes do Conselho foram colocando argumentos para agregar nas discussões, viabilizar o entendimento e estabelecer as pretensões de validade acerca do dissenso entre a escola e o pai.

A representante de pais Alice, posicionou-se falando sobre a cidadania, que ela deve ser discutida na escola e que a atividade realizada contribuía com a percepção dos alunos enquanto corresponsáveis pelo espaço social no qual estão inseridos. Inclusive, relatando que sua filha já havia realizado esta atividade e que tinha gostado bastante. A presidente do Conselho Ângela dá continuidade destacando a função social da escola, afirmando que, além de conteúdos didáticos, os alunos também aprendem valores, conceitos atitudinais e procedimentais que agregam em sua construção como cidadão. Ademais, reforça a seriedade da postagem, que pode ser caracterizada como *Fake News*, podendo chegar a ser enquadrada como crime e levar a um processo judicial.

O pai segue tentando colocar a prática da professora como inapropriada, mesmo diante da explicação dos objetivos da mesma e que a participação era voluntária. A representante de funcionários afirma que a limpeza da escola é feita regularmente, antes e depois das aulas, destaca que os alunos são recebidos com os ambientes devidamente higienizados e organizados para a realização das atividades pedagógicas. Logo após, um representante suplente de pais do Conselho, que também teve filho partícipe na atividade, se posicionou a favor porque ela contribuía para o comportamento do filho em casa, ao aprender a importância de zelar do seu espaço. Em seguida, a segunda representante titular de pais sugere que a professora dê continuidade ao projeto, mas que antes disso seja realizada uma reunião com os pais para que seja feita a triagem de quais concordam com a sua realização. A representante de alunos também contribuiu com a discussão, alegou que o desenvolvimento desse projeto é muito importante para a fixação de valores e atitudes simples de cuidados com o espaço social, acrescentou ainda, que a necessidade do projeto advém de uma carência na

educação familiar. Além disso, destacou que, levando em consideração é uma prática realizada em apenas um dia de aula, não interfere na aprendizagem dos conteúdos didáticos.

Após muitas discussões, o pai concordou com os argumentos apresentados e a decisão consensual foi que a mãe se retrataria pela mesma rede social com relação à postagem anterior de acusação à escola. Além disso, que fosse realizada uma reunião com os pais da turma para a discussão coletiva acerca da realização das ações do projeto. O Conselho, mais uma vez, mostrou-se, coletivamente, forte e bem orientado quanto aos princípios norteadores, além do respeito à liberdade de expressão, bem como a capacidade de conduzir atos comunicativos ao consenso racional. Foram ouvidos todos os envolvidos, e, juntos, após muito debate e questionamento das pretensões de validade, chegaram a uma resolução do problema, contemplando todos os envolvidos.

O Conselho Escolar tem, portanto, um papel muito abrangente e complexo na escola, englobando a resolução de problemas e conflitos, construção e dinamização de documentos diretivos da escola, construção e encaminhamento de ações que agreguem na potencialização do processo de ensino/aprendizagem, discussão de planos financeiros e administrativos, acompanhamento dos alunos quanto à frequência, à disciplina e ao cumprimento das regras da escola. São demandas que exigem empenho e comprometimento nesse processo, perpassando respeito, democracia e entendimento.

5.2.3 Assembleias escolares: observações e reflexões

Foram realizadas 3 (três) observações em assembleias escolares que também se subsidiam nos princípios da democracia representativa, constituindo-se como um ambiente ancorado na coletividade destinado para a discussão sobre o cotidiano da escola, seus entraves e suas conquistas. As assembleias são mecanismos que auxiliam na democratização do espaço escolar, levando em consideração que é um espaço voltado para a participação ampla e equitativa dos sujeitos que compõem a escola, respeitando as particularidades contextuais e subjetivas, bem como um espaço de construção de entendimento e de consenso. Para tanto, estímulos à coparticipação e à corresponsabilidade são construídos no intuito de discorrer sobre encaminhamentos que contribuam com a ascensão da escola, busca-se, através do diálogo, articulado com respeito e igualdade, atingir a resolução de possíveis conflitos iminentes ou já instalados. A assembleia é mais um espaço plural, heterogêneo e diversificado que permite que a intersubjetividade do Conselho Escolar se aflore e, dessa vez, de maneira mais ampla, pois envolve mais sujeitos – representantes e representados – e,

consequentemente, mais subjetividades. Logo, é possível afirmar que desenvolver uma gestão escolar democrática na escola depende de princípios e práticas democráticas.

Diante disso, no que se refere à participação da comunidade escolar nas assembleias organizadas pelo Conselho Escolar em parceria com a gestão, consideramos que é satisfatória, tanto quantitativamente, quanto ao nível da participação e intervenção. Um dos principais desafios da escola pública brasileira é a ausência dos pais, isto é, a articulação entre família e escola. Obviamente, na escola pesquisada, essa realidade, também, faz-se presente, mas com menor evidência. Por meio das observações, foi possível perceber que há uma boa relação da escola com os pais e responsáveis dos alunos. Em assembleia a gestora solicita “a colaboração dos pais, para que juntos com a escola amenizem as situações recorrentes que prejudicam o rendimento escolar do aluno” (ATA DO CONSELHO, p. 74). Os pais se fazem presentes nas assembleias, questionam, intervêm, fazem propostas e sugestões para contribuir com as pautas discutidas. A construção conjunta entre escola e pais é fundamental para o bom desenvolvimento da escola e do ensino/aprendizagem dos alunos, colocando como foco uma boa comunicação e favorecendo, portanto, o reconhecimento intersubjetivo.

Ademais, apesar da dificuldade ocasionada pelo embate de horários entre as assembleias e o horário de trabalho dos pais, há um esforço em estar presente e estar a par do cenário educacional. As três assembleias aconteceram em horários distintos: a primeira foi das 16h até às 17h30min, a segunda teve início às 10h30min e terminou às 11h30min e a terceira foi das 10h até as 11h.

Tal discussão também desemboca na intersubjetividade, pois essa busca da articulação dialética entre família e escola, também, está imbricada com a busca do entendimento e do consenso. A parceria que se instala é possível porque a escola, na figura do diretor e do Conselho Escolar, busca uma linguagem clara e acessível para que os pais e responsáveis entendam a sua importância na aprendizagem dos filhos, assim como repassam informações acerca do contexto cotidiano que são imprescindíveis para que os pais acompanhem a evolução do ensino/aprendizagem da escola, bem como expor eventuais dificuldades e problemas enfrentados.

Quadro 09: Pautas das assembleias com os pais da escola

	DATA	PAUTA
Assembleia 1	17/09/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da nova diretora; ✓ Frequência dos alunos; ✓ Uso do celular na escola; ✓ Pontualidade e fardamento; ✓ Disciplina.

	DATA	PAUTA
Assembleia 2	09/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resumo do processo eleitoral do conselho escolar; ✓ Apresentação da importância e papel do conselho escolar; ✓ Apresentação do número de votos recebidos por cada candidato; ✓ Apresentação dos novos membros eleitos no conselho.
Assembleia 3	03/03/2020	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livros didáticos (entrega e discussão sobre responsabilidade e cuidado com o uso); ✓ Fardamento; ✓ Pontualidade dos alunos; ✓ Esclarecimentos sobre as ações do Conselho Escolar; ✓ Questões de infraestrutura da escola.

Fonte: Dados construídos pela autora durante a observação.

Diante disso, pode-se traçar a compreensão acerca das pautas e demandas elencadas para discussão nas assembleias como questões fundamentais para o bom funcionamento da escola. Em geral, trata-se de responsabilidades a serem assumidas pelos alunos sob a coordenação dos pais ou responsáveis, daí a importância da presença e da participação articuladas aos objetivos centrais. Conhecer e estar a par do que ocorre no cotidiano escolar, do que precisa ser melhorado, do que já está sendo feito, ajuda, inclusive, na orientação de como os pais podem conduzir e redirecionar seus filhos ou tutelados, visando contribuir com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Essa relação intersubjetiva é, extremamente, relevante e precisa ser bem construída, pois a escola não atua sozinha, muito menos consegue ser exitosa agindo, unilateralmente, a educação é uma tessitura colaborativa.

A primeira assembleia iniciou-se com a posse da nova gestora ao cargo. Ela se compromete com a comunidade escolar a desenvolver um trabalho democrático e voltado para o crescimento da escola e pede o apoio dos pais. A gestora segue o diálogo apresentando alguns problemas que estão sendo enfrentados no cotidiano da escola e que os pais podem contribuir para resolvê-los, como por exemplo: o uso de celular na sala de aula, a falta do uso diário do fardamento e a baixa frequência de uma parte dos alunos que acaba interferindo no rendimento dos conteúdos. Diante do exposto, alguns pais se posicionaram e colocaram-se a favor da restrição do uso de celulares na escola e comprometeram-se a garantir o uso diário do fardamento. Diálogos como esses são necessários porque os pais tomam conhecimento de comportamentos prejudiciais à dinâmica escolar que estão sendo tomados pelos alunos. O melhor caminho para o enfrentamento e resolução de desafios na escola é o fortalecimento de

momentos comunicativos, que visem o esclarecer fatos e ações levando ao entendimento mútuo.

A força e evidência do Conselho Escolar foram mais expressivas na segunda e terceira assembleia, inclusive pelas pautas que estavam em debate. Um fato importante observado é a constante discussão que é feita com a comunidade escolar a fim de mostrar a importância do Conselho e de suas ações, bem como de mostrar o elo recíproco de diálogo que é estabelecido com a gestão escolar. O reconhecimento do Conselho, como um instrumento que busca a garantia dos direitos e melhorias para a escola, é de grande valia para a consolidação, além de contributo para que a representatividade seja real.

A segunda assembleia foi direcionada para a apresentação dos novos membros eleitos do conselho escolar para o biênio 2020/2021. Além disso, foi apresentado o número de votos recebidos por cada um dos membros no processo eleitoral, pois a transparência dos dados é importante em um processo democrático.

A comunidade escolar anseia que suas reivindicações sejam ouvidas e que algo seja feito, o Conselho é uma instância de discussão, mas é também de ação, de luta para aquisição de recursos para a infraestrutura e quaisquer lacunas que estejam comprometendo a qualidade do ensino na escola. Um exemplo a ser citado foi durante a terceira assembleia na qual os pais questionaram o que estava sendo feito para reparar os ares-condicionados de boa parte das salas de aulas que estavam sem funcionar. De imediato, o Conselho Escolar esclareceu que as medidas já haviam sido tomadas junto à SME e que alguns já estavam sendo consertados e outros precisavam ser trocados, o que levaria um tempo, em virtude do alto custo da resolução do problema. Essa articulação é de suma importância, inclusive para a comunidade escolar perceber o quanto o Conselho faz diferença, o quanto a voz conjunta tem poder de representação e de reivindicação de melhorias para o espaço no qual se insere. Para isso, é necessário ter pessoas que trabalhem em sintonia e em regime colaborativo.

A única política a ser aceita por todos é aquela em que os benefícios e encargos são igualmente compartilhados: o processo de participação assegura que a igualdade política seja efetivada nas assembleias em que as decisões são tomadas. O principal resultado político é que a vontade geral é, tautologicamente, sempre justa, (ou seja, afeta a todos de modo igual), de forma que os direitos e interesses individuais são protegidos, ao mesmo tempo que se cumpre o interesse público (PATEMAN, 1992, p. 37).

Dessa forma, a participação política dos sujeitos em momentos deliberativos demanda muita responsabilidade e ética, pois as decisões tomadas, coletivamente, influem na dinâmica escolar na qual os sujeitos estão imersos. Portanto, as assembleias escolares constituem-se

como ferramenta que favorecem a descentralização do poder na escola, ao mesmo tempo em que promovem a participação intersubjetiva dos sujeitos presentes. É de ações como essa que a gestão democrática depende para sua consolidação, assim a escola deve desenvolver instrumentos e meios que favoreçam a construção democrática e coletiva.

5.3 Da racionalidade comunicativa à democratização escolar: ação e participação no Conselho Escolar nas vozes das conselheiras

As análises de uma pesquisa estão direcionadas pelos objetivos norteadores, ao definirmos o percurso metodológico, percebemos que falar sobre intersubjetividade e racionalidade comunicativa, e não evidenciar as próprias vozes dos sujeitos, não trazer seus atos de fala, suas impressões sobre a atuação no Conselho, seria contraditório. Diante disso, elaboramos entrevistas semiestruturadas e um questionário *on-line* que descortinassem as opiniões e pensamentos de cada uma das conselheiras acerca da participação, da intersubjetividade e da relevância do Colegiado. Buscamos, com isso, tornar essa tessitura a mais recíproca e clara possível, era imprescindível que as conselheiras se sentissem parte desta pesquisa.

Dito isso, esse tópico é destinado, justamente, à análise dos dados coletados nas duas técnicas de pesquisa citadas. Muito já foi discutido sobre as contribuições da participação ativa e da presença da intersubjetividade e os demais pressupostos habermasianos nas práticas do Conselho Escolar, agora, buscamos mostrar como eles aparecem nas vozes¹² das conselheiras entrevistadas.

Quadro 10: Presença dos pressupostos habermasianos nas falas das conselheiras

PRESSUPOSTO HABERMASIANO (CATEGORIAS)	SEGMENTOS QUE EXPLICITARAM	TRECHOS DE MAIOR EVIDÊNCIA
Intersubjetividade	Pais Gestão Professores Funcionários	“A partir dessa construção coletiva onde os sujeitos eles vão ter voz para se sentir representados naquele momento ali de discussão, e isso é muito importante porque é o socializar das ideias” (ALICE, Entrevista, 07/05/2020).

¹² Cabe ressaltar que destacamos as falas que foram mais pertinentes para cada assunto abordado, de forma que o critério de seleção para citá-las foi à correlação e congruência com a discussão feita. Não temos por objetivo sobressair nenhum dos segmentos e sim perceber os aspectos habermasianos no contexto do conselho escolar.

PRESSUPOSTO HABERMASIANO (CATEGORIAS)	SEGMENTOS QUE EXPLICITARAM	TRECHOS DE MAIOR EVIDÊNCIA
Atos de fala comunicativos	Pais Gestão Professores Funcionários	“Todos trabalham dentro do conselho, como é que eu posso falar... Com boa vontade, sem pressão, sem forçar a fazer o seu papel, todos do conselho são participativos dentro do ambiente escolar” (HELENA, Entrevista, 19/05/2020).
Discursos, argumentação e pretensões de validade	Pais Professores	“Então quando tem todos os discursos de cada um dos segmentos, acho que a gente consegue desenvolver o trabalho com maior qualidade” (ÂNGELA, entrevista, 11/05/2020). “São muitas opiniões diferentes, então para que a gente realmente entre em um consenso, a gente vai discutindo e vai pensando aquilo que é o melhor para a escola” (ÂNGELA, entrevista, 11/05/2020).
Situação ideal de fala	Pais Funcionários Professores	“Eu me sinto à vontade para colocar alguma coisa porque não existe essa questão de poder, há um equilíbrio e uma equidade, cada um exercendo seu papel e representando seu segmento, mas com equidade. Assim, cada pessoa que participa tem vez e voz no conselho, não é nada que venha de cima para baixo, é democrático, é horizontal” (LAURA, entrevista, 06/05/2020).
Consenso	Pais Gestão Professores Funcionários	“A equipe presente, no caso o conselho escolar, juntos tomando decisões em que não será uma decisão monocrática né tomada somente pelo gestor, mas sim uma decisão que será conversada, discutida. E a partir daí, desse entendimento coletivo que será tomado uma decisão que esteja voltada para o essencial para o funcionamento da escola que é o aluno” (ALICE, entrevista, 07/05/2020).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas.

Sintetizamos, no quadro acima, os pressupostos habermasianos, quais sujeitos os explicitaram e quais trechos das entrevistas encontramos nossas categorias de análise de

maneira mais evidente. Embora os termos habermasianos não apareçam em sua grafia literal, os sentidos contidos nas falas condizem com o sentido dos termos correspondentes, bem como esses termos estão próximos uns dos outros. Todos os pressupostos foram identificados nas entrevistas, a maioria deles, nas falas de todas as conselheiras entrevistadas, o que denota que os pressupostos habermasianos, realmente, estão presentes na base das ações e relações do Conselho Escolar pesquisado. Ademais, esse achado complementa e reforça as análises feitas das observações, pois os pressupostos estão presentes tanto nas práticas, quanto nos discursos daqueles que a desenvolvem.

Enfatiza-se que ter a essência dos pressupostos habermasianos incorporados às práticas da escola e, sobretudo, do Conselho Escolar, é um grande passo para a democratização da gestão e para a incorporação da consciência política e participativa dos sujeitos que ali estão.

Uma consciência política mais desenvolvida e voltada para os interesses de todos na escola [...] só poderá desenvolver-se num ambiente escolar em que todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres percebidos a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola (PARO, 2001, p. 74).

Essa construção da consciência política não se faz em curto prazo, ela depende do conjunto de ações que se desenvolvem na escola em todas as suas instâncias. Acredito na premissa de que não se conscientiza o outro, e sim podemos dar subsídios para que os sujeitos conscientizem-se, seja por meio do acesso ao conhecimento político participativo, seja pela própria inserção e participação em um espaço democrático e politizado. Se a escola constrói-se mediante uma gestão democrática e participativa com princípios bem definidos e que perpassam toda a sua estrutura de ações e relações, há maior probabilidade de que a comunidade escolar desenvolva uma consciência política que a coloque em posição de coautora da própria escola e de seus resultados.

Diante de todas as reflexões, podemos afirmar que a escola campo de pesquisa tem se esforçado para estabelecer um bom funcionamento, porém há muito a ser construído e conquistado. A exemplo disso, poderíamos citar 2 (dois) problemas enfrentados no Conselho que foram citados nas entrevistas: o primeiro, é envolver a comunidade escolar, que não faz parte do Conselho, nas ações realizadas pela escola, pois o envolvimento dos pais nos acontecimentos da escola é fundamental, levando em consideração que nas “reuniões de pais e mestres a gente pode estar discutindo, pode estar falando, pode estar participando, sugerindo. E aí são momentos como esse de socialização que vai fortalecer essa representação

junto ao conselho” (ALICE, Entrevista, 07/05/2020). Algo que não se pode perder de vista, é que o Conselho Escolar é, antes de tudo, uma instância representativa, o envolvimento e diálogo entre representantes e representados é fundamental para assegurar uma sintonia e para que os conselheiros não estejam distantes e alheios às reivindicações do próprio segmento que representam.

Um ponto positivo a ser evidenciado é que as conselheiras destacam que durante as reuniões do Conselho é aberto um momento, após a discussão da pauta prevista, para que seja feita alguma colocação ou ponderação fora daquele roteiro. Este momento permite que os conselheiros de qualquer um dos segmentos tragam questões que julgam importantes para a discussão coletiva. Segundo Laura (Entrevista, 06/05/2020), “se o meu segmento de funcionários tem assim alguma coisa que deixe a desejar, que esteja necessitando, eu levo e coloco na pauta da reunião também para a gente debater”. Sobre o mesmo assunto, Alice destaca: “existe um momento em que a pauta é discutida, depois é aberto para discussões em relação a pauta e logo após, antes do encerramento, é aberto também para quem quiser fazer alguma colocação fora daquele roteiro já pré-estabelecido” (Entrevista, 07 de maio de 2020). As falas mostram que as conselheiras podem trazer questões referentes aos seus segmentos e suas especificidades e necessidades, abrindo espaço para receber a contribuição dos demais. Contudo, apesar de haver esse espaço, ele quase nunca é utilizado, salvo situações nas quais é sugerido um ponto para pauta de uma próxima reunião.

O segundo problema apresentado é a disposição de dias e horários nos quais todos os conselheiros possam participar das reuniões e assembleias. Diante de tantas demandas que sobrecarregam os sujeitos inseridos no espaço escolar, encontrar um horário em que todos os conselheiros possam comparecer é um problema estrutural enfrentado. As reuniões, na maioria das vezes, acontecem no final do expediente vespertino, mas causa embate de horários: alunos em aula, professores assumindo suas atividades docentes, pais no trabalho, funcionários cumprindo seus respectivos afazeres e a gestão com uma multiplicidade de demandas.

Diante disso, cada um se desdobra como pode para cumprir seu papel de conselheiro, Laura (Entrevista, 06/05/2020) lamenta: “geralmente as reuniões são justamente no horário em que eu trabalho, eu tenho dificuldade de ficar lá o tempo todo. [...] a dificuldade é essa de ter um tempo somente para participar das reuniões do Conselho”. Essa preocupação é pertinente porque de nada vale ter um Colegiado democrático se as condições objetivas impedem a participação dos membros, o ideal é que houvesse a organização de uma solução para esse problema que interfere, diretamente, na presença dos membros nas reuniões. Ângela

(Entrevista, 11 de maio de 2020) reforça essa discussão quando diz: “A questão de reunir pessoas, de trazer todo mundo realmente é muito complicado, é muito difícil a gente reunir os 24 para uma reunião. Normalmente, a gente consegue os nove, porque o conselho tem que participar de todas as decisões”. As coerções sistêmicas estão implícitas nessa questão, é exigido que o Conselho dê conta das demandas da escola e seus entraves com o máximo de rapidez e eficiência, contudo há a falta de uma organização sistemática das reuniões em dias e horários adequados, isso interfere, inclusive, nas discussões e deliberações. Pois, o tempo acaba sendo reduzido e entrecortado com outras atividades concomitantes na escola.

De certa forma, isso evidencia uma dualidade racional no Conselho Escolar: de um lado a racionalidade estratégica visibilizada na regulação burocrática das questões organizacionais; por outro, a racionalidade comunicativa perceptível na busca por fazer a democracia acontecer por meio da participação, do diálogo e das decisões consensuais, em um espaço que, diante das falas das conselheiras, não traz todas as condições objetivas para tal.

Nesse contexto, a ação comunicativa intersubjetivamente construída no Conselho é resistência a sua colonização sistêmica, a busca pela consolidação da “possibilidade da racionalidade administrativa democrática e emancipatória” (MEDEIROS, 2007, p. 161). Vale ressaltar, o diferencial de cada Conselho está na maneira que conduz suas relações intersubjetivas. As condições estão dadas: a carência de recursos e de investimentos financeiros e de políticas públicas educacionais que estejam, de fato, alinhadas ao contexto, às necessidades da escola e aos ideais democráticos é uma realidade. No entanto, o Conselho mostra intentos, dentro de suas possibilidades, de desenvolver práticas democráticas, participativas e emancipatórias que atuem na contramão da hierarquização, da manipulação e da ausência do diálogo.

Quando a escola encontra-se imersa em burocratização, é engolida por um sistema que prima pelo êxito e pela regulação de resultados que não considera os aspectos contextuais da escola. A emergência de ter tudo resolvido de forma objetiva com vistas a cumprir prazos e índices impostos por instâncias superiores culmina, muitas vezes, na descaracterização da democracia no espaço escolar. Assim, o Conselho que quer, de fato, ser um instrumento de democratização deve estar ciente de tais questões a fim de realizar suas ações sem que se deixe dominar pela racionalidade estratégica.

Hoje eu ainda sinto, por exemplo, a questão de comunicação de ações, ações que eu acho que a escola... e não é feito por mal, nem por questão de não querer informar, mas por questão de tempo realmente, a escola hoje ela não tem tempo, por exemplo: a ação é enviada em um dia no outro dia já tem que executar, então muitas vezes não dá tempo de o conselho ser avisado dessas

ações. Eu sinto essa falta, a falta da comunicação, de se chegar à informação na escola e não ser repassado para o conselho. Porque aí a gente já tem como atuar, já tem como fazer algum planejamento [...]. Então é necessário que se tenha essa comunicação conosco para que a gente saiba proceder enquanto conselho (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

É bem notório que o próprio sistema de ensino desfavorece a construção de uma gestão democrática, mesmo com a aprovação de leis (nacionais ou locais). O gestor, na maioria dos casos, encontra-se submerso por demandas burocráticas e ações que lhes são encaminhadas para serem executadas o mais rápido possível. A ausência dessa interação prévia com o Conselho pode ser encarada como uma ação não democratizada, porém não podemos aferir a responsabilidade somente ao gestor da escola, são múltiplos fatores envolvidos. Embora, a maioria das práticas realizadas pela escola pesquisada conduzam-se por princípios democráticos, existem exceções como essa que ainda precisam ser repensadas. A fala da conselheira revela um pouco de como as ações chegam à escola, conseqüentemente, a forma verticalizada com a qual a SME trata essas questões. O gestor encontra-se entre a cobrança para a realização imediata das demandas encaminhadas pela SME e a tessitura democrática do encaminhamento e execução de tais demandas. Contudo, isso não justifica a falta de diálogo com o Colegiado, a democratização da escola é algo em curso, em construção. Para isso, essas práticas que não valorizam a comunicação e o entendimento recíproco precisam ser repensadas.

Quando a comunicação é limitada, o entendimento é limitado e a intersubjetividade é corrompida. “A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna” (BORDENAVE, 1994, p. 50). Considero que a ausência do diálogo e a deturpação da intersubjetividade podem ser entraves democráticos em quaisquer espaços sociais. Sendo assim, a ação comunicativa embasada em argumentos e desenvolvida em uma situação ideal de fala é imprescindível para que haja a possibilidade de se construir uma racionalidade democrática e emancipada no espaço educacional.

Medeiros e Oliveira (2008, p. 40) afirmam que “o diálogo é inerente aos espaços democráticos, e, da mesma forma, estes disseminam as possibilidades de abertura ao diálogo”. Então, a disposição ao diálogo e à alteridade é princípio básico para a efetivação da democracia. Cabe ressaltar que o diálogo é, aqui, entendido em uma perspectiva que transcende uma simples situação conversacional e implica o colocar-se no lugar do outro, buscando compreender sua ótica, sua opinião, respeitando-a, embora seja diferente da sua, aceitar a decisão coletiva, compartilhar informações para que todos estejam em um nível de

igualdade, e estejam abertos às discussões e negociações argumentativas para atingir um consenso que atenda aos interesses comuns (BORDENAVE, 1994).

O Conselho Escolar entra, justamente, com essa prerrogativa de proporcionar espaços dialógicos que favoreçam a democratização, atuando nos processos políticos, educacionais e administrativos do espaço escolar. O caráter político perpassa as relações intersubjetivas estabelecidas nos espaços discursivos nos quais são engendradas as tomadas de decisão, proporcionando ações conscientes e racionais, visando uma transformação positiva das práticas desenvolvidas na escola.

O Conselho Escolar é um órgão colegiado que prima pela participação dos representantes de pais, de professores, de alunos, de funcionários, de comunidade, em que a participação ativa desses integrantes do conselho escolar ele vai fortalecer os processos democráticos dentro da escola. Quanto mais ativo for o conselho escolar, mais viva será essa escola [...] Então, isso é o que constrói uma escola de qualidade são todos esses processos sendo envolvidos dentro da escola e contribui para o fortalecimento dos processos democráticos e o conselho escolar, como um órgão colegiado, é uma das principais esferas de participação da comunidade dentro da escola (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

As contribuições do Conselho Escolar para a democratização são perceptíveis na fala da conselheira, sua fala evidencia que o Colegiado tem um papel vivo que transcende a visão errônea de que ele serve apenas para a resolução de conflitos e problemas que venham a surgir na escola. Isso denota que as conselheiras estão pensando o Colegiado com um certo aprofundamento que contribui para práticas consolidadas de participação, como uma instância que move a escola e que perscruta o melhor de cada sujeito envolvido na construção do Conselho. Ademais, o engajamento nos encaminhamentos é fundamental para direcionar a prática educativa da escola.

Algo que nos chamou atenção é que o Conselho Escolar está sendo visto também como uma forma de preencher lacunas democráticas deixadas pelo próprio sistema municipal de ensino de Mossoró/RN.

Ele tem essa parceria muito forte, muito ligada com a gestão, então como nós não temos uma gestão democrática, isso eu estou falando de uma forma geral porque a rede pública estadual já escolhe seus diretores pela eleição direta que é mais democrática, o nosso não é. Mas, o conselho ele veio justamente, eu vejo essa competência do conselho como uma forma de democratizar a gestão porque o conselho tem também poder deliberativo. Existem escolas que o diretor quer mandar, mas a nossa gestora é muito democrática (LAURA, Entrevista, 06 de maio de 2020).

É muito comum os municípios adotarem a indicação política como forma de nomear os gestores escolares das escolas públicas. Contudo, essa prática fere, diretamente, os preceitos democráticos e seus marcos legais, além de estar atrelada a práticas clientelistas que favorecem um sistema desigual subsidiado em favoritismos e trocas de favores. Embora a democratização da escola não seja definida apenas pela eleição de diretores, ela é fundamental para assegurar os trâmites democráticos que colocam na gestão pessoas, realmente, comprometidas com a educação e com o desenvolvimento da escola. Segundo Paro (2001, p. 64-65), o principal argumento utilizado para a implantação das eleições é a premissa que as “eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal [...]”. A expectativa com relação às eleições para diretores, também, é direcionada pela diminuição do autoritarismo tão presente nas instâncias escolares. A indicação política, que muitas vezes coloca pessoas que não têm formação acadêmica na área da Educação, muito menos familiarizadas com os trâmites educacionais e seus documentos regulatórios. Isso implica na condução das práticas alheias à democratização, tendo por base a sua própria condição de acesso ao cargo.

Esse é mais um ponto que marca a coexistência da racionalidade estratégica e administrativa na escola. A ausência das eleições é crivada pela ausência do entendimento intersubjetivo e da participação coletiva que a gestão democrática estabelece. A racionalidade comunicativa ainda é preponderante no Conselho Escolar pesquisado, embora a escola não tenha a possibilidade de escolher seus gestores por vieses democráticos, quase todas as práticas são conduzidas nesta direção por ações comunicativas que visam o entendimento e o consenso. Laura (Entrevista, 06/05/2020) afirma que “o processo de participação é muito importante, não é só eleição, eleição é só o primeiro passo”. Diante disso, a participação e o envolvimento coletivo não são garantidos, mas é uma possibilidade (PARO, 2001). Isso evidencia que a eleição por si só não garante que os demais princípios da gestão democrática sejam colocados em prática, o que, realmente, importa é a postura assumida pelo gestor, como ele conduz suas práticas, como vê os demais sujeitos da escola, como organiza e direciona as ações desenvolvidas e, sobretudo, como lida com as relações intersubjetivas.

A igualdade participativa não pode ser desconsiderada em um espaço democrático, pois a hierarquização e a disputa por poder são de outra ordem. Ser sujeito com ideias em construção, em constante devir na relação com o outro e com seu espaço de atuação, é fundamental para que se tenha um Colegiado com disposição para construir diferentes ideias, múltiplas propostas, novas e diferentes formas de conduzir as práticas no espaço escolar.

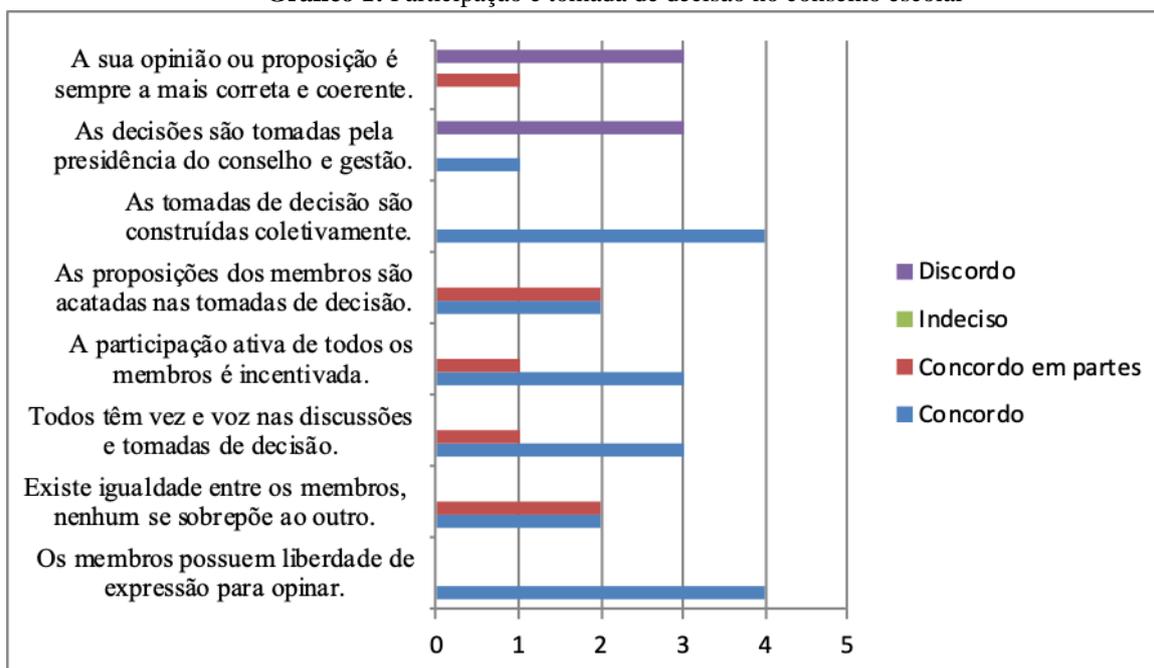
As falas das conselheiras caracterizam a gestora da escola como alguém que busca trabalhar em consonância com os princípios democráticos, justamente, porque ela dispõe da escuta, oportunizando uma gestão compartilhada que tem suas decisões ancoradas em discussões realizadas tanto nas reuniões do Conselho, quanto em assembleias com pais e estudantes.

Nós temos a nossa voz representada nesse órgão colegiado, as vezes é uma coisa que a gente poderia julgar assim... como uma coisa simples, mas assim, quando a gestão escuta, quando a presidência do conselho escuta, quando o professor escuta as vozes que estão nessa discussão, elas acabam encontrando uma alternativa, um caminho para solucionar aquele impasse (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

É óbvio que um discurso plural, com contribuições diversas, agrega muito mais que um discurso unilateral. O Conselho Escolar viabiliza uma multivisão que incorpora pontos de vista de todos os segmentos da escola, isso permite avaliar um mesmo problema mediante diversas perspectivas, levando em consideração que cada segmento é afetado de forma diferente pelo mesmo problema. A palavra “voz” é bem evidenciada pela conselheira em sua fala. Considero que oportunizar que os sujeitos tenham o poder de posicionar-se, criticamente, sobre quaisquer assuntos concernentes ao ambiente escolar é o ponto-chave do conselho. Não existe “a voz” do Conselho Escolar, mas “as vozes” no plural, no coletivo, vozes que se ressignificam, constantemente, mas que ecoam em uma só direção que é a melhoria da escola e do processo de ensino/aprendizagem.

Na escola, foi possível identificar uma dupla contrapartida para a efetivação da participação: a disposição de espaços abertos ao diálogo e a tessitura colaborativa da escola, por parte da gestão e, por outro lado, a busca constante para o preenchimento desses espaços de maneira significativa e ativa, por parte dos conselheiros, dos pais e dos alunos nas assembleias. É evidente que esse processo implica idas e vindas, renúncias, buscas, aprimoramento e refutação de ideias, a participação democrática é um constante devir e ressignificação de pensamentos, valores, práticas sociais e educativas.

O Gráfico 1 apresenta como as conselheiras pensam e se posicionam na participação e nas tomadas de decisão do Conselho. Os questionários evidenciaram pontos que são cruciais para compreendermos a construção intersubjetiva e deliberativa que se desdobra no cerne do Conselho Escolar. Ademais, deixam transparecer como o Colegiado, ainda, pode progredir, afinal, nos espaços sociais e intersubjetivos nada está pronto e acabado.

Gráfico 1: Participação e tomada de decisão no conselho escolar

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários (2020).

É inegável que ainda há muito a ser conquistado e evoluir no que concerne à democratização da escola como um todo, contudo, as práticas desenvolvidas, no âmbito do conselho, estão bem encaminhadas e apresentam princípios democráticos em sua base constitutiva. Os dados revelam que a representante da gestão, ainda, está consolidando sua visão acerca da democracia, ela é recente na escola, está exercendo sua função a menos de 1 (um) ano, mas já possuía experiências anteriores em gestão escolar. Contudo, isso não descaracteriza a busca pela adaptação de suas práticas à gestão democrática.

A maioria das respostas da representante da gestão foi “concordo em partes”, mostrando certa resistência com relação ao Conselho. Esse dado pode ser encarado como um contrassenso, tomando por base as falas da entrevista na qual a gestora se coloca como adepta da gestão democrática, inclusive, é assim caracterizada pelas demais conselheiras. Contudo, no questionário, apresenta inconsistência com relação a alguns dos princípios democráticos. O posicionamento adverso da gestora às respostas coletivas, nesta questão do questionário, abre espaço para que o problematizemos: as respostas da gestora mostram que ela ainda não se desvinculou completamente da concepção de gestão escolar que utiliza parâmetros da racionalidade instrumental como diretriz. Entretanto, durante a observação, a gestora não se mostrou contrária às ações democráticas que já vinham sendo realizadas na escola e se propôs a dar continuidade.

Assumir a gestão escolar é um desafio muito grande que traz muitas responsabilidades, nota-se o cuidado para não perder a autonomia deliberativa enquanto gestora frente ao Conselho Escolar, porém sem negá-lo ou diminuir sua relevância e suas decisões no ambiente escolar.

A minha percepção sobre a gestão escolar democrática... ela é muito boa, eu gosto dessa participação junto com conselho porque a gente leva questões que o conselho pode opinar, pode dar sugestão e pode estar ajudando a gestão. [...] E assim... a gestão tem autonomia para resolver sim algo só, mas junto com o conselho tem uma força maior, um conselho ativo ele tem grande participação dentro da escola (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020).

A fala da gestora se sustenta quando estabelecemos o elo entre o que foi dito e o que foi observado. O Conselho está posto na escola para a discussão das demandas a ela inerente, para dar subsídio à gestão nos principais encaminhamentos da escola. No mais, a discussão acerca da autonomia do gestor escolar mostrou-se pertinente e necessária. A fala trouxe-nos algumas inquietações que não daremos conta de respondê-las nesta ocasião: Como se constrói a autonomia na escola? Quais elementos estão imbuídos no processo? Como se posicionam os gestores em relação ao próprio processo de autonomia no exercício da sua função? Quais os limites e as possibilidades da autonomia do gestor em uma organização escolar democrática?

Na tentativa de avançar um pouco nessa discussão, encontramos respaldo em Barroso (1996, p. 10), ao afirmar que “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola”. A autonomia garante ao sujeito a possibilidade de executar as suas escolhas e decisões racionais, contudo, quando tratamos da autonomia na organização escolar, devemos levar em consideração o seu caráter coletivo e democrático, sendo necessária uma adequação desse conceito ao espaço social que é empregado. A concepção apresentada pelo autor vem para reforçar essa afirmação, apontando para uma construção intersubjetiva da autonomia no espaço escolar, tendo, portanto, a forma dada pelas ações e relações desenvolvidas.

“Não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem” (BARROSO, 1996, p. 11). Nesse contexto, as autonomias dos sujeitos individuais não podem se sobrepor, tampouco a autonomia de um interferir na do outro. É necessário que haja um equilíbrio proporcionado pelo reconhecimento dos princípios democráticos no espaço escolar e pelo alinhamento de objetivos em comum dos sujeitos

envolvidos. Logo, o fortalecimento das relações intersubjetivas contribui, diretamente, para que as autonomias individuais atuem em sentido coletivo e colaborativo.

Barroso (1996) aponta 3 (três) ações necessárias para que a autonomia individual corrobore com a autonomia da escola, são elas: a construção de uma cultura participativa e colaborativa na qual os sujeitos definem objetivos comuns e atuam em função do coletividade; o desenvolvimento de lideranças individuais e coletivas no espaço escolar; a ampliação do conhecimento da comunidade escolar acerca da organização e do funcionamento da instituição de ensino, bem como seu próprio modo de estruturar a autonomia. No entanto, apesar de as ações do Conselho contribuírem diretamente para tal, a autonomia, tanto individual quanto coletiva, ainda não está firmada. O Conselho apresenta competência para desenvolvê-las, mas ainda se encontra tendo que atender às demandas da racionalidade instrumental. A subordinação da escola a instâncias superiores acaba dificultando a construção da autonomia, pois nem sempre os interesses estão alinhados pelos mesmos princípios. Se por um lado, o Conselho busca realizar práticas democráticas subsidiadas nos discursos e no consenso; por outro, muitas demandas chegam para ser executadas na escola sem qualquer diálogo, chegam como imposição, não como construção colaborativa.

Apesar disso, a representante da gestão busca o equilíbrio entre a sua autonomia individual e a autonomia coletiva do Conselho para que não haja deturpação de nenhuma delas. Isso reforça a premissa de que o caráter coletivo do Conselho não exclui as potencialidades e os posicionamentos individuais e subjetivos de cada um.

Quando o conselho escolar ele é vivo e ele é presente, ele tem a colaborar com a gestão nesse sentido de divisões de responsabilidade no sentido de participação da comunidade, porque quando a comunidade está presente na escola, ela é uma escola viva, é uma escola em que os segmentos ali representados eles têm vez e voto (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

A descentralização do poder decisório é uma das principais contribuições do Conselho Escolar para a consolidação da gestão democrática. O entusiasmo da conselheira remete a uma sensação de que o Conselho proporciona uma dinamicidade na escola, isto é, torna-a um espaço com múltiplos sentidos que extrapolam a redoma burocrática centralizadora e se conduz pelo reconhecimento intersubjetivo dos sujeitos que integram o espaço escolar.

Como já discutimos anteriormente, a própria inserção em um ambiente que se move em prol da democratização contribui para o desenvolvimento de uma noção e incorporação da ideia de democracia. O Conselho está situado na legitimação da descentralização do poder na

escola, constituindo-se como instrumento catalizador das vozes de sujeitos e segmentos que nela estão através dos representantes do Conselho. O Conselho é a força que representa a comunidade escolar, oportunizando que os sujeitos tenham sua voz ouvida ao contribuir com ações e opiniões. É importante que haja sintonia e objetivos em comum para evitar disputas entre a gestão e Conselho, pois ambos são faces da mesma moeda na busca pelo desenvolvimento e pela ascensão da escola e do processo de ensino/aprendizagem.

“Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte do mundo da vida” (HABERMAS, 1990, p. 72). Assim, é imprescindível que as decisões tomadas na coletividade sejam, realmente, colocadas em prática, que se tornem as diretrizes das ações individuais, levando em consideração que foi uma deliberação consensual. Nesse quesito, a postura do gestor é muito importante, pois cabe a ele homologar as decisões e não adotar uma atitude autoritária, unilateral ou repressiva.

Um dos principais fatores positivos do Conselho escolar presente na escola é o compartilhamento das atribuições. Discutir assuntos que sejam de interesse da coletividade e não só interesse ou do gestor ou do professor ou do pai, mas que seja interesse da coletividade do bem comum e o foco principal da escola que é o aluno (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

Existem escolas que o diretor quer mandar, mas a nossa gestora é muito democrática. Tem escolas que não aceita as decisões do conselho, bate o pé e diz que não é e acabou. Que bom que na minha escola a gente tem essa sintonia, a gestão com o conselho! A gente delibera as coisas em conjunto e colocamos em prática (LAURA, Entrevista, 06 de maio de 2020).

O nosso conselho é bem participativo, tem a contribuição de cada membro da escola, cada um tem sua parceria, a sua ajuda, certo?! No momento de levar algumas informações, algumas situações, tem o meu momento de participação como gestor e autonomia, mas mesmo assim trabalhamos com a democracia, a união e a sugestão e opinião de cada um para chegar a uma conclusão, a um resultado (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020).

Os relatos apontam para uma escola que busca desenvolver uma cultura participativa. As conselheiras se encontram, do ponto de vista formal da representação, nas mesmas condições de igualdade participativa. No entanto, do ponto de vista das condições históricas e sociais, podem não estar, inclusive, levando em consideração a formação acadêmica de cada uma delas. Tais constatações nos direcionam para pensar a descentralização do poder como um processo que se deriva de estruturas intersubjetivas intactas, ou seja, que não foram corrompidas pelos pressupostos da racionalidade estratégica, que não sofreram manipulação, coerção, autoritarismo ou segregação, e sim desenvolvimento de ações e relações que se

estabeleceram no campo da intersubjetividade e do entendimento mútuo. Uma das premissas do Conselho Escolar é pensar em conjunto, não de forma homogênea, mas pensar junto de diferentes maneiras. Assim, o Conselho consegue captar a riqueza subjetiva subjacente aos conselheiros, bem como estender as decisões a todos os espaços e segmentos inseridos na escola, o reconhecimento intersubjetivo é condição base para que as discussões e deliberações não sejam em vão.

Nesse contexto, a democratização é um processo constante e inacabado que depende de múltiplos fatores e fazeres que precisam do reconhecimento intersubjetivo de seus princípios. A esse respeito, Medeiros (2007) endossa que a racionalidade administrativa, democrática e emancipatória está, diretamente, ligada a uma forma mais profunda de democratização que vai além da instituição da eleição para gestores e da criação de órgãos colegiados. Essa perspectiva remete à democratização das ações e das relações que implicam na tessitura de todos os fazeres e decisões tomadas na escola e, para isso, é necessário ter pessoas dispostas e conscientes para trabalharem juntas.

Na verdade eu diria que participação é quando os pais começam a ter para si a responsabilidade da educação dos seus filhos e não deixar tudo para que a escola resolva [...] Eu preciso participar da tomada de decisão das escolas, dos gestores, acompanhar como é que esses recursos estão chegando na escola, como é que esses recursos estão sendo aplicados. Então, eu como pai, como representante do conselho escolar, eu tenho essa... vamos dizer assim... eu tenho essa atribuição de procurar participar, de colaborar efetivamente com a gestão da escola para em busca de uma escola de qualidade. Então, a gente precisa participar mais ativamente e tomar essa consciência de que escola pública, a escola é nossa (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

Eu acho que você participar é você compreender aquilo que está acontecendo no âmbito do conselho, no âmbito da escola, saber o que é o conselho, saber pelo menos a função do conselho dentro da escola. [...] Pra mim participação é isso, contribuir de alguma forma para o conselho, a opinião é fundamental. É tanto que durante as reuniões, eu friso muito que todos possam participar, dizer o que pensam, dizer o que acha a respeito [...] Então no meu ponto de vista, isso é participar, é fazer parte (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

As conselheiras trazem vários aspectos e nuances da participação imbricados com a intersubjetividade estabelecida entre os membros para construírem uma participação coletiva que envolva as múltiplas visões e perspectivas que surgem no Colegiado. Pode-se abstrair, da fala de Alice, que participar é ser corresponsável, é estar implicado com os resultados que são derivados dos consensos atingidos de modo que cada um teve sua contribuição para que tal ação fosse executada. Além disso, a escola é responsabilidade de todos, então, sua

fiscalização e planejamento também é, a forma como os recursos são aplicados é fundamental, principalmente, quando se tem recursos limitados que sequer dão conta das demandas, é uma articulação a ser bem feita a fim de atender todas as necessidades primordiais da escola. “Quando a população participa da fiscalização e dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade” (BORDENAVE, 1994, p. 13).

Outro fator citado é a consciência que a representante de pais possui sobre a importância da sua participação para o bom desenvolvimento da escola e da educação de seus filhos. Consideramos que a articulação entre a família e a escola está dentre as principais condições para a ascensão da aprendizagem, pois a educação não depende só da escola, como também se estende ao espaço familiar. É inegável que a própria participação constitui-se como uma oportunidade de construção de conhecimento em que os sujeitos envolvidos veem a democracia acontecer, e aprendem, na prática, por meio de trocas intersubjetivas que estão na base de toda e qualquer ação social.

De acordo com Pateman (1992), a principal função da participação é ser educativa, tanto no que concerne ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e mecanismos democráticos, quanto no que se refere à evolução pessoal, isto é, incorporação subjetiva de comportamentos, opiniões, posicionamentos, práticas e condutas que estão vinculadas à democracia. A consolidação da gestão democrática está, portanto, condicionada pelas práticas e pelos sujeitos que a desenvolvem.

É nesse momento que a fala da conselheira Ângela mostra-se relevante: ao afirmar, anteriormente, que participar é conhecer e é fazer parte. O conhecer é condição primordial para que os sujeitos estruturam seus atos de fala e construam seus argumentos no momento da participação, sendo o conhecimento o subsídio necessário para que se tenham discursos coerentes com a realidade e a necessidade da escola. “Esse entendimento reflexivo leva a um acordo produzido e fundado discursivamente” (HABEMAS, 1997b, p. 108). Assim como é necessário estruturar espaços democráticos e participativos, é necessário que os conselheiros estejam inteirados de informações do contexto escolar, do Colegiado que atuam e de suas respectivas funções para que se construam consensos verdadeiros.

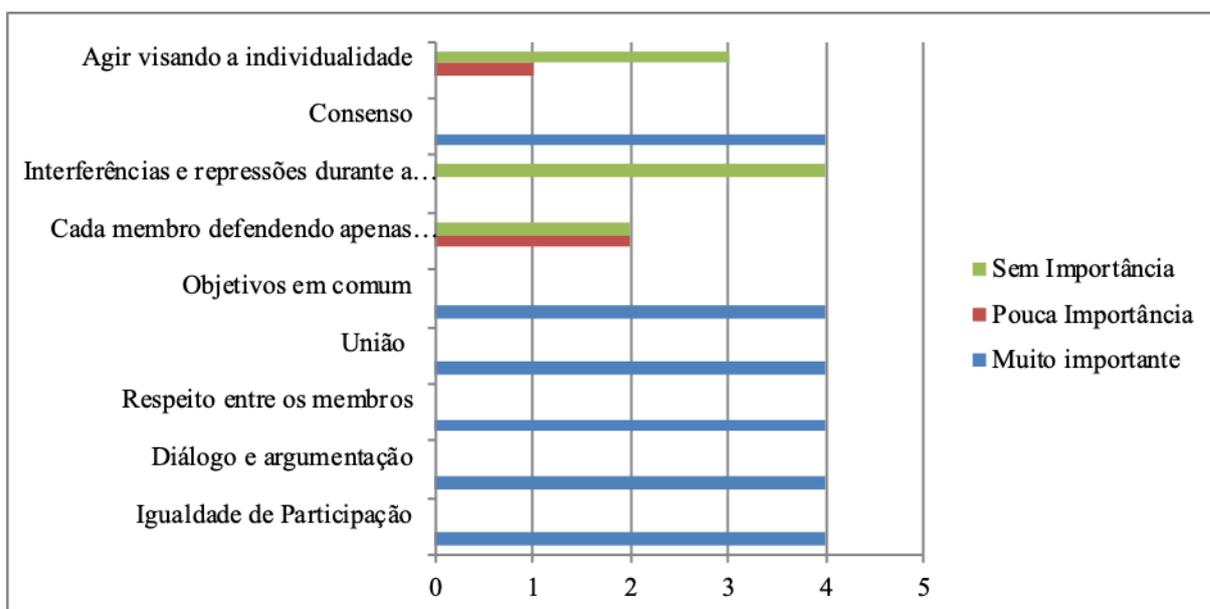
A diferenciação entre o relacionamento interpessoal que o falante e o ouvinte estabelecem e o conteúdo proposicional sobre o qual eles se entendem significa que, por um lado, há uma conexão sistemática entre ação comunicativa e conhecimento e, por outro, a linguagem se torna autônoma como meio com características especiais frente à realidade social de valores e normas (HABERMAS, 1997b, 179).

A racionalidade comunicativa pressupõe uma estrutura comunicativa que se alinha com os princípios democráticos. A linguagem é o canal pelo qual os sujeitos distintos que compõem o Conselho podem estruturar seus desempenhos discursivos, efetivando a participação para se chegar a um consenso racional. O nível participativo dos sujeitos é satisfatório, e a percepção dos membros sobre a forma participativa traduz-se como uma perspectiva que traz contributos para o desenvolvimento de uma gestão democrática.

A participação está subordinada à dimensão subjetiva de cada conselheiro porque suas práticas e posicionamentos são direcionados pela forma de ver, pensar e agir de cada um. Contudo, deve-se ter em mente que o Conselho Escolar é um órgão coletivo, então, todas e quaisquer ações partem da premissa da intersubjetividade, da relação comunicativa com o outro, da troca subjetiva estabelecida no Colegiado na qual as características e potencialidades individuais somam-se para a tessitura democrática cotidiana.

Nessa perspectiva, concorda-se com Werle (2003, p. 101) quando afirma que “as posições adotadas por um representante da comunidade escolar, componente do Conselho, são estruturadas e estruturadoras das posições dos demais, criando uma nova dinâmica e redefinindo o contexto”. Logo, é interessante, para o bom andamento das atividades, que haja concordância entre os princípios que estão presentes no direcionamento das ações coletivas.

Gráfico 2: Grau de importância de alguns aspectos para a democratização do conselho escolar



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados através dos questionários (2020).

Diante dos dados apresentados, os aspectos colocados pelas conselheiras como mais importantes condizem com a construção de uma prática que está ancorada nos princípios da racionalidade comunicativa e da gestão democrática. A união de um Colegiado no qual há

respeito entre os membros, igualdade de participação e objetivos em comum como eixos norteadores para a construção do consenso configura-se como um espaço que tem plenas condições para contribuir com a disseminação de tais comportamentos para todos os espaços da escola, viabilizando a democratização não apenas das ações e relações internas ao conselho, mas da escola em sua completude.

De acordo com os questionários, as conselheiras consideram que a participação deve ser ativa e reflexiva com proposições e questionamentos, concordam, ainda, que o Conselho escolar é uma instância coletiva e, portanto, todos podem fazer colocações, visando atingir os objetivos em comum. Contudo, foi identificado que, ainda, há instabilidade de opiniões no tocante à correlação entre voto e participação, pois 2 (duas) das 4 (quatro) conselheiras afirmaram “concordar em partes” com a premissa de que a participação dos conselheiros deve se deter ao ato de votar nas tomadas de decisão. Embora não tenham concordado, completamente, com a afirmação, isso nos remete a dois pensamentos: por um lado pode evidenciar uma contradição porque o primordial da participação não é a votação, mas a discussão; por outro lado, podemos pensar no próprio processo de consolidação da democracia, o senso comum, ainda, tem disseminado essa analogia da participação estrita ao voto que vem se perpetuando, mas que já perdeu muita força.

O próprio Conselho, *locus* dessa pesquisa, é um exemplo disso, as observações foram cruciais para evidenciar que os processos de tomadas de decisão são, realmente, feitos na base do discurso e da argumentação. Diante disso, consideramos que esse “concordar em partes” está atrelado à importância não apenas da voz, mas do voto, e consolida a voz da maioria, do argumento melhor colocado, da melhor solução ou proposição apresentada. O voto não deve ser um instrumento que iniba a participação em sua completude, pelo contrário, agrega ao processo democrático.

Embora o suplente ele só vá ter direito a voto quando o titular não esteja, mas mesmo assim eles participam das reuniões com sugestões, com apontamentos, então eu crédito essa participação dos pais, como também dos servidores, como também da comunidade um fator muito positivo porque a própria escola ela convida à participação (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

Essa parceria para o bem comum, essa contribuição da comunidade, dos pais, trabalhar em equipe é muito importante porque cada um dá sua contribuição, cada segmento dá sua contribuição dentro do ambiente escolar (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020).

As falas destacadas só reforçam a dimensão discursiva da participação, aquela que acontece nos atos de fala comunicativos que antecedem as tomadas de decisão. A força dos argumentos inerentes aos discursos reside na sua construção dinâmica e colaborativa que vai agregando, mediante à mobilização intersubjetiva dos sujeitos envolvidos no momento deliberativo, as contribuições mais significativas e coerentes com a pauta em debate.

Bordenave (1994) apresenta 6 (seis) níveis crescentes de participação: 1) Formação da doutrina e da política da instituição; 2) Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias; 3) Elaboração de planos, programas e projetos, 4) Alocação de recursos e administração das operações; 5) Execução das ações; e 6) Avaliação dos resultados. São muitas formas de participar e de fazer parte de uma instância coletiva, o que vai definir o desenvolvimento dessa participação é o modo pelo qual as ações e as relações intersubjetivas se desenvolvem.

É arriscado, mas ousado dizer que o Conselho Escolar pesquisado dá conta de, praticamente, todos os níveis de participação propostos por Bordenave (1994), de modo que: o nível 1 – atingido quando o Conselho Escolar participa da formulação do PPP no qual estão presentes as diretrizes norteadoras das ações a serem desenvolvidas na escola; o nível 2 – atingido quando o Conselho se reúne para discutir estratégias e ações pedagógicas que serão desenvolvidas para que a escola atinja as metas do Mapa Educacional; o nível 3 – alcançado quando o Conselho é acionado para elaborar e discutir, junto aos docentes, os projetos educacionais que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo; o nível 4 – é o único que não é atingido com maestria, pois a escola não possui autonomia financeira, cabendo ao Conselho Escolar apenas a fiscalização dos recursos recebidos e a reivindicação por mais recursos em caso dos mesmos não suprirem as demandas; o nível 5 – é atingido quando o Conselho cumpre suas funções: deliberativa, pedagógica, consultiva, mobilizadora e de controle social, pois, assim, realiza ações que perpassam toda a construção da escola e seus resultados; e o nível 6 – é atingido quando o Conselho se reúne para avaliar se as metas e ações previstas no Mapa Educacional foram realizados e se os resultados foram satisfatórios, se não forem resultados positivos, novas proposições são discutidas, visando reverter a situação.

O embate entre a racionalidade estratégica e a racionalidade comunicativa é travado todos os dias no cotidiano escolar, um jogo de forças e de poder que demanda que as relações intersubjetivas estejam cada dia mais firmes e com clareza nos seus objetivos finais. Essa é uma condição primordial para reforçar as ações comunicativas como articuladoras da cultura organizacional e do entendimento intersubjetivo, e não deixe que, na escola, os sentidos e significados do mundo da vida sejam corrompidos.

A relação de cada um com o outro precisa fazer-se de modo que ele mantenha sua condição de sujeito (que é autor, que faz do mundo objeto de sua ação e de sua vontade), sem negar no outro (seu semelhante) sua mesma condição de sujeito. Em outras palavras, ele precisa de uma relação (cooperação) que possibilita troca de esforços sem que nenhum abra mão de sua autonomia característica de sua condição histórico-humana (PARO, 2001, p. 118).

A complexidade da intersubjetividade reside em respeitar a condição de sujeito e a autonomia do outro no ato comunicativo. Além da relação política, a intersubjetividade inspira a confiança entre os sujeitos, de modo que a coordenação de suas ações está condicionada a consensos que nem sempre validam a opinião de todos, mas a melhor proposição para a questão em discussão.

O modo com o qual os conselheiros se tratam entre si interfere, também, nos processos de tomadas de decisão. Espaços sociais nos quais os sujeitos se dão bem, em que há harmonia no que se refere aos objetivos e aos princípios que norteiam as ações e relações, têm mais chances de desenvolverem práticas democráticas, pois as relações intersubjetivas estão ligadas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Essas ponderações foram necessárias para que conseguíssemos evidenciar nas falas e nas ações do Conselho os reais elementos inerentes à intersubjetividade que contribuem com a gestão democrática a fim de reunirmos respaldos suficientes para atingir os objetivos dessa pesquisa.

A busca de consensos racionais depende, justamente, de atos ilocucionários que desvelam todas as possibilidades e sentidos que estão implícitos em cada proposição, em cada fala e discurso construído. Nesse contexto, a situação ideal de fala na qual os sujeitos estão em condição de livre participação são fundamentais. Uma ação democrática implica, portanto, intersubjetividades intactas mediadas por ações comunicativas, subsidiadas por argumentos, em um espaço social que respeite a situação ideal de fala, até que se atinja um consenso racional. Essas são questões que se traduzem na fala simplificada das conselheiras sobre o cotidiano delas no Conselho Escolar.

Então, eu entendo que o conselho escolar da escola, ele é participativo e eu entendo que quem faz parte do conselho se sente à vontade para se expressar. E aí, eu tô falando na minha opinião como representante pais, eu me sinto à vontade e... participando das atividades dando opiniões, sugestões e concordando ou não com o que está sendo discutido no momento (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

É muito bom esse respeito mútuo que a gente tem, sabe?! Não existe assim porque o presidente é o chefe... não, nós somos uma equipe, a gente trabalha

de uma forma bem cordial, não tem esse clima de competição não (LAURA, entrevista, 06 de maio de 2020).

Eu não vejo nenhum tipo de competição dentro do conselho e sim uma parceria entre todos os membros, né?! [...] Eu vejo dessa forma, nosso conselho escolar ele funciona muito bem sem nenhum problema em questão de segmento (HELENA, Entrevista, 19 de maio de 2020).

Eu me sinto à vontade para dizer o que eu penso, para fazer minhas colocações, eu as faço, inclusive [...] A gente até o momento não teve mais do que divergências de opiniões, maneiras de ver as coisas diferentes [...] Mas, no mais sempre que a gente foi... sempre que foram feitas colocações, foram feitas com respeito, foram feitas na mediação realmente, sem imposição até o momento (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

A intersubjetividade expressa nas falas das conselheiras mostra que as relações estabelecidas no Conselho as colocam na condição de autoras de suas falas e fazeres, usufruindo de autonomia para pensar crítica e politicamente, inseridas em uma esfera de liberdade comunicativa compartilhada. Isso é importante porque as conselheiras afirmam-se como sujeitos que são capazes de fala e de ação, essa é a condição primordial para que se tenha a possibilidade de práticas que possam se caracterizar dentro dos padrões da racionalidade comunicativa.

A liberdade comunicativa é algo que merece destaque, pois as conselheiras evidenciam que o Conselho não é utilizado apenas para legitimar ideias prontas, e sim como espaço para construí-las, repensá-las, refutá-las, ressignificá-las até que se tenha uma proposição que seja coesa, coerente e considerada, argumentativamente, sólida e capaz de agregar, positivamente, no espaço escolar. “A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenhos diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética” (HABERMAS, 2000, p. 437). A negociação argumentativa é um momento em que os sujeitos devem estar abertos para as críticas e sugestões para que se tenha a oportunidade de ampliar e evoluir, racionalmente, seus discursos a fim de que o consenso atingido seja verdadeiro, justo e coerente.

Na nossa pesquisa, a partir das entrevistas com as conselheiras, fica evidente que não há disputas entre a gestão e o Conselho. Se existem, não foram assumidas no discurso. Também nas observações, pelo que acompanhamos e vivemos, não presenciamos momentos de disputas. Nisso é preciso elucidar a diferença existente entre as disputas de poderes nas quais uns buscam se sobrepor aos outros, quebrando o princípio da igualdade participativa e decisiva que infringe a democracia; e as discordâncias argumentativas que surgem em uma

decisão coletiva. Não haver disputa não significa que não haverá divergência de opiniões. “O Conselho Escolar, como um campo relacional, é palco de um jogo de oposições e distinções; tudo o que nele se produz tem sentido e deve ser interpretado relacionalmente” (WERLE, 2003, p. 84). Nesse contexto, a dinâmica das relações intersubjetivas deve estar preparada para eventuais discordâncias e desentendimentos, uma decisão consensual não segue um modelo ou uma receita, ela vai se moldando de acordo com a capacidade discursiva e comunicativa dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, a possibilidade de se opor, de estabelecer negociações argumentativas, de defender ou contrariar ideias inscreve-se como um processo normal quando se está em um ambiente coletivo, democrático e heterogêneo. É, exatamente, a forma como se lida com as relações intersubjetivas que dará o tom do Conselho, se será autoritário e estratégico, ou se será democrático e comunicativo.

A gente diverge, a gente discute, vai ver quais são os pontos negativos, a gente faz a percepção de quem está realmente com a questão da opinião que vai levar a melhoria para a escola e então pautando isso, percebendo qual opinião vai se adequar melhor a questão da escola a gente acaba optando realmente pela que vai ser mais significativa positivamente para a escola (ÂNGELA, Entrevista, 11 de maio de 2020).

Então, eu entendo que o conselho escolar da escola, ele é participativo e eu entendo que quem faz parte do conselho se sente à vontade para se expressar. E aí, eu estou falando, na minha opinião como representante pais, eu me sinto à vontade e participo das atividades dando opiniões, sugestões e concordando ou não com o que está sendo discutido no momento (ALICE, Entrevista, 07 de maio de 2020).

A força motriz de consensos reais repousa nessa possibilidade discursiva que garante ao sujeito que o acordo não será unilateral ou nebuloso com relação aos sentidos e impactos de implementação. Mas, um consenso alcançado, comunicativamente, e reconhecido, intersubjetivamente, mediante a execução das pretensões de validade das proposições. Para isso, é necessário discutir e ter condições para tal. O Conselho Escolar já rompeu muitas barreiras até sua consolidação na escola pública, agora, é primordial que ele continue superando dia após dia a crescente colonização do mundo da vida pela racionalidade estratégica a fim de cumprir seu papel enquanto instrumento efetivo de democratização das ações e das relações do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas é um caminho teórico promissor para pensarmos não apenas a educação, a gestão escolar e seus mecanismos de democratização, mas todo e qualquer espaço público de participação e de deliberação. Seus pressupostos alinham-se com os princípios: liberdade, autonomia, igualdade, respeito, reciprocidade e democracia. Assim sendo, as ações e as relações sociais que tenham na sua base constitutiva os elementos habermasianos da racionalidade comunicativa conduzem-se por pensamentos críticos e reflexivos, por discursos subsidiados, argumentativamente, e pela busca do entendimento sem coação. Essa perspectiva é uma saída plausível para romper com a racionalidade instrumental que opera e corrompe o mundo da vida nos espaços sociais. Por meio de ações comunicativas de entendimento mútuo, constroem-se espaços que corroboram com a democracia e a emancipação dos sujeitos e das práticas desenvolvidas. Logo, a possibilidade de uma gestão escolar que seja avessa ao autoritarismo e à hierarquia de poder e de funções firma-se mediante à exequibilidade dos pressupostos da racionalidade comunicativa.

Essa pesquisa centrou-se em compreender como as relações intersubjetivas estabelecidas no Conselho Escolar contribuem para a efetivação da gestão democrática. Tendo a teoria habermasiana como norte e a pesquisa empírica como material analítico, ponderamos a partir dos pressupostos habermasianos: intersubjetividade, atos de fala comunicativos, discursos, argumentação e pretensões de validade, situação ideal de fala e consenso. Não foi tão difícil identificar tais pressupostos no Conselho Escolar, pois a estrutura participativa do *lócus* da pesquisa bem consolidada e ativa favoreceu e enriqueceu o processo de análise. Contudo, o difícil foi interpretar como eles são pensados e aplicados na prática, levando em consideração que a carga subjetiva interfere, diretamente, no direcionamento e na execução das ações.

A metodologia utilizada para construção e análise dos dados foi fundamental para que tivéssemos resultados satisfatórios e darmos conta de atender a todos os objetivos propostos. A revisão bibliográfica forneceu subsídios para aprofundamento do referencial teórico proposto o qual demandou esforços para que a compreensão fosse alcançada. A pesquisa documental evidenciou como o Conselho Escolar está regulamentado no âmbito federal, municipal e local. Essa etapa foi relevante, pois permitiu compreender o contexto normativo no qual o Conselho Escolar *lócus* da pesquisa se desenvolve, segue uma lógica de constituição democrática por meio da eleição dos membros e baseia-se em princípios da

democracia para respaldar suas ações na escola. Diante disso, é perceptível que os marcos legais são importantes para que as ações estejam bem direcionadas e para que os direitos democráticos no espaço social da escola pública estejam resguardados, contudo, é indispensável que se tenha membros dispostos a abraçar o desafio de alcançar consensos racionais mediante opiniões e posturas diferentes entre si, isto é, depende muito mais dos processos participativos nas instâncias deliberativas da escola, inscrevendo-se dentro dos limites da intersubjetividade.

A pesquisa empírica – observação, entrevistas e questionários – foi escolhida de acordo com os objetivos e cumpriu sua função de descortinar o cerne do Conselho, a dinâmica cotidiana, as relações intersubjetivas e as ações promovidas em parceria com a gestão escolar. A presença, em momentos de decisão consensual, de negociações argumentativas, de conflitos e de busca do entendimento mútuos foram fundamentais para que o objetivo geral, mencionado anteriormente, fosse atingido.

Estudar a intersubjetividade no Conselho Escolar à luz do referencial teórico habermasiano foi desafiador e, ao mesmo tempo, surpreendente, instigante e significativo. O pesquisador, em contato com o *lócus* da pesquisa e seus sujeitos, constrói não apenas os dados necessários, mas ele se forma e ressignifica muitos conhecimentos prévios. A teoria é, de fato, um aparato fundamental para pensar a prática social, contudo, a imersão no contexto e no mundo vivido do Conselho Escolar despertam-nos para as particularidades subjetivas que perpassam todas as atuações feitas pelo Colegiado, não há neutralidade, e sim abertura e respeito para o diferente e o plural.

Assim sendo, as tessituras sociais e políticas que acontecem no Colegiado a fim de chegar a consensos são condicionadas pela subjetividade daqueles que o compõem e do contexto no qual se inserem. Ninguém pensa nem age igual, mas coordenam seus planos de ação por objetivos comuns. As estratégias e as táticas empreendidas, a fim de não permitirem que a racionalidade estratégica corrompa o mundo da vida no qual eles se constituem como conselheiros, revelam que a democratização do Colegiado depende, sobretudo, da vontade dos sujeitos em desenvolverem práticas democráticas, e de como lidam com as relações intersubjetivas.

O *lócus* da pesquisa é um Conselho Escolar composto por 24 membros, entre titulares e suplentes, que atuam em parceria com a gestão na busca de melhorias para a escola. As análises permitiram-nos perceber que o Conselho é engajado e participativo, todas as decisões são construídas, coletivamente, com base no diálogo e na discussão guiados por objetivos comuns. Todos os membros têm liberdade participativa para expor seus pensamentos,

opiniões, questionamentos e discordâncias sobre quaisquer pautas em debate. Além disso, é assegurada a situação ideal de fala na qual os conselheiros podem exercer a sua participação crítica e política sem interferências, manipulações ou coerções.

Os assuntos das reuniões são, insistentemente, debatidos até que todos estejam a par, isso evidencia a preocupação, não apenas com a manutenção da horizontalidade no grupo e do entendimento mútuo, mas com a responsabilidade de construir um consenso real e racional que integre as múltiplas perspectivas dos membros do colegiado. Tal feito é o que caracteriza a busca constante da efetivação da democracia no Colegiado, apesar dos entraves burocráticos e das imposições de ações que chegam à escola, o Conselho luta para se fazer presente em todas as decisões e se manter na linha de frente, juntamente com a gestão, na busca do desenvolvimento da escola. Ademais, as pautas são flexíveis e os membros podem fazer sugestões e propor pontos a serem debatidos, isso garante que as demandas de todos os segmentos sejam ouvidas e tratadas com igualdade.

As deliberações são encaminhadas para serem executadas o mais breve possível a fim de sanar quaisquer problemas e/ou agregar na evolução da melhoria do ensino/aprendizagem. Essa se consagra como uma postura que fortalece a democratização do Colegiado, a aplicação prática e o reconhecimento intersubjetivo das decisões consensuais são fundamentais para garantir que o Conselho não sirva apenas para cumprir uma demanda burocrática.

Nesse contexto, as relações intersubjetivas são embasadas, sobretudo, no respeito aos direitos individuais e coletivos, na igualdade entre os membros e no entendimento recíproco. A condução das deliberações por ações comunicativas, mediadas por uma linguagem acessível, impulsiona a vontade dos sujeitos de exercerem a participação, pois se sentem parte, sentem-se aptos a contribuir da sua forma para que a melhor proposição seja elaborada discursivamente. Vale evidenciar o potencial das formações concernentes à atuação no Colegiado para que os sujeitos despertem, ainda mais, para a importância do Conselho no espaço escolar e da sua participação para que ele cumpra a sua principal função: ser um instrumento de democratização.

Contudo, o Conselho Escolar, ainda, enfrenta algumas dificuldades quanto ao engajamento da comunidade escolar nas ações da escola, uma proposição para reverter isso é, justamente, promover formações que informem e esclareçam sobre a função e o funcionamento do Colegiado, bem como o direito de participação na vida escolar e nas práticas desenvolvidas, mesmo que não seja integrante do Conselho,.

Todos esses processos estão inseridos no contexto da intersubjetividade, pois é a relação entre os sujeitos que conduz todas as ações dos espaços sociais. Portanto, as análises

apontaram para um Conselho no qual a intersubjetividade é amparada por participação ativa, entendimento mútuo, respeito recíproco, direcionamento por objetivos em comum, discursos e consensos racionais. A ausência da postura autoritária e hierarquizante abriu caminho para a construção de diálogos ricos, subjetivamente e intersubjetivamente falando, assim como consolidou o Colegiado como instância discursiva e, sobretudo, democrática. Esse é o principal achado dessa pesquisa: um Conselho Escolar que utiliza suas ações, sua intersubjetividade como força motriz para construção e preservação da democracia nas instâncias da escola na qual se insere.

A partir do estudo realizado, percebo que o Conselho Escolar é um campo rico e complexo de análise que, ainda, precisa ser explorado quanto a seus limites e possibilidades. A autonomia do Conselho e da gestão, por exemplo, é uma das possibilidades de aprofundamento, pois a autonomia dessas instâncias, ainda, parece-me podada e limitada por órgãos sistêmicos superiores. Outra possibilidade é identificar e compreender as relações de poder que se estabelecem entre gestão e Conselho Escolar e/ou entre os membros do Conselho, buscando evidenciar em que nível estão presentes e até que ponto interferem nos processos democráticos. A instrumentalização e a burocratização do Conselho, isto é, a dominação e a orientação das ações do Conselho pela racionalidade instrumental também se fazem um campo profícuo para pesquisa, há uma linha muito tênue entre o Conselho democrático e a sua regulação e legitimação burocrática. Assim sendo, caberia saber até que ponto essa racionalidade estratégica influencia e deturpa as relações intersubjetivas nas escolas públicas, ou, ainda, quais as situações enfrentadas no cotidiano da escola que podem ser caracterizadas como influência estratégica antidemocrática.

Diante de todas as discussões e análises feitas, podemos afirmar que a racionalidade comunicativa contribui para a construção de uma cultura política e participativa na escola, e, sobretudo, no Conselho Escolar. Essa é a resposta da pergunta norteadora deste estudo, a intersubjetividade contribui para a efetivação e consolidação de uma gestão democrática a partir do momento que viabiliza a participação de todos os sujeitos envolvidos na ação comunicativa, nos discursos que visam atingir consensos racionais com base no respeito, na liberdade, na igualdade e no entendimento mútuo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: Seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, Série Pesquisa, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção: Pensadores & Educação).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 1997. 108 p.
- BRAGA, Océlio Jackson. **Educação, Racionalidade e Emancipação em Habermas: Implicações e Contribuições do Agir Comunicativo na Cultura Organizacional Escolar**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21775>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BRASIL. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: Ministério da Educação, 2004a. (**Caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**).
- BRASIL. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: Ministério da Educação, 2004b. (**Caderno 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas até Emenda Constitucional nº 99/2017. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2018a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEXEIRA, Ana Cláudia Chaves (Org.). **Os Sentidos da Democracia e da Participação**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. p. 23-30.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 19 mar. 2020.

FERREIRA, Rodrigo Mendes. **Individualização e Socialização em Jürgen Habermas**: um estudo sobre a formação discursiva da vontade. São Paulo: Annablume, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa).

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas, SP: Alínea, 2007. (Coleção: Educação em Debate).

GOMES, Luiz Roberto. Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 231-250, maio/ago 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236 p.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: Entre facticidade e validade. Tradução de: Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, 1997a.

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

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: doze lições. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Rio do Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría da la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997b, 507 p.

HOLANDA, Vanderlan Nogueira. Pandemia De COVID-19 e os Esforços da Ciência para Combater o Novo Coronavírus. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 360-361, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004. 319 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração Educacional e Racionalidade: O Desafio Pedagógico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. 229 p. (Coleção: Fronteiras da Educação).

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Mria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a Teoria do Conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 1, p.1-24, dez. 2003. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10403/ssoar-etd-2003-1-medeiros_et_al-habermas_e_a_teorias_do.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 nov. 2018.

MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização?. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, p. 35-41, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5294>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fontes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira**. Campinas: Fe/UNICAMP, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MOSSORÓ (Município). **Edital nº 001/2019-SME**. Convoca e abre inscrição para candidatos que concorrerão às eleições para conselheiros escolares nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, Mossoró-RN, para o biênio 2019-2021. Mossoró, RN, 11 out. 2019.

MOSSORÓ (Município). **Lei nº 1.977/2004**. Altera a Lei nº 1904/2003 sob a instituição do Conselho de Escola nas unidades escolares do Sistema Municipal de Educação. Mossoró, RN, 24 jun. 2004.

MOSSORÓ (Município). **Lei nº 2769, de 26 de setembro de 2011**. Altera as Leis Municipais nº 1904, de 19 de dezembro de 2003, e nº 1977, de 24 de junho de 2004 que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da Rede Municipal e dá outras providências. Mossoró, RN, 29 set. 2011.

MOSSORÓ (Município). **Lei nº1904/2003**. Dispõe sobre a instituição do Conselho de Escola nas unidades escolares do Sistema Municipal de Educação. Mossoró, RN, 19 dez. 2003.

MOSSORÓ (Município). **Regimento do Conselho Escolar**. Aprovado na assembleia do Conselho Municipal de Educação no dia 03/05/2018. Mossoró, RN, 03 mai. 2018.

- MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 32, n. 117, p.1035-1050, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e Liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. 1994. 171 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1994.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: Conexões e Possibilidades de uma Razão Comunicativa na Escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 119 p.
- QUEIROZ, Benedito José de. **Gestão Democrática Escolar: Uma Imersão nos Contextos Cotidianos**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.
- QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.
- RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas, Contradições e Conflitos: A Construção histórica do Conselho Escolar no Brasil. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho Escolar: Algumas Concepções e propostas de Ação**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 47-58.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto Nº 29.583, de 1º de abril de 2020. Consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Rio Grande do Norte, RN, 01º de abril de 2020.
- ROSENFELD, Denis L.. **O que é democracia**. 5 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- ROUANET, Sergio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, 2017, p. 244-256.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: Razão comunicativa e Emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, Paulo Rogério da. **Habermas e a Educação: A Práxis Comunicativa no Horizonte do Pensamento Pós-Metafísico**. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2728>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002. p. 9-61. (Pesquisa em Educação).

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

ZANCHIN JUNIOR, Mauro Celso. **O Sentido da Qualidade da Educação: Uma Análise a Partir do Conceito de Racionalidade em Habermas**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9281>. Acesso em: 20 nov. 2018.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**ESCLARECIMENTOS**

Este é um convite para você participar voluntariamente da pesquisa cujo título é **RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O CONSELHO ESCOLAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**, a qual está vinculada a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, tendo como pesquisadora responsável a mestranda Thayse Mychelle de Aquino Freitas. Esse termo que segue as recomendações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A referida pesquisa tem como campo empírico o conselho escolar no qual buscamos primordialmente compreender como as relações intersubjetivas estabelecidas no conselho escolar contribuem para a efetivação da gestão democrática. A pertinência desta pesquisa reside na premissa de que as relações intersubjetivas são fundantes da participação dos sujeitos no conselho e, conseqüentemente, como viabilizadoras de ações democráticas concretas.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): **1) SERÁ OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE REUNIÕES DO COLEGIADO E NAS ASSEMBLEIAS ESCOLARES; 2) PARTICIPARÁ DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ONLINE; 3) RESPONDERÁ A UM QUESTIONÁRIO ONLINE.** Não há riscos envolvidos com sua participação. Você não terá benefícios financeiros ao participar da pesquisa, pois, trata-se de uma adesão voluntária. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Garanto que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não

serão utilizados para outros fins, além dos previstos neste termo. Você ficará com uma cópia deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) serei submetido. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa.

Participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável

Profa. Doutora Arilene Maria Soares de Medeiros
Orientadora



APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

ROTEIRO DA ENTREVISTA: PROFESSOR

- 1) Há quanto tempo exerce a docência nesta escola?
- 2) O que te motivou/motiva a ser integrante do Conselho Escolar?
- 3) Já participou de alguma formação voltada para sua atuação no Conselho Escolar? Se sim, comente sobre a sua opinião. Como você descreveria a relação entre os membros do Conselho? (É cordial? Existe clima de competição entre os segmentos representados? Há reciprocidade e respeito?).
- 4) Em sua concepção qual a importância do conselho escolar para o bom funcionamento da escola?
- 5) Na sua concepção, o que é participação?
- 6) Você considera o Conselho Escolar do qual faz parte um espaço democrático e efetivamente participativo? Sente-se à vontade para fazer intervenções? Comente como se sente no momento da sua participação.
- 7) Sente alguma lacuna ou dificuldade em exercer o papel de conselheiro escolar?
- 8) Na sua concepção, quais os principais desafios que o Conselho Escolar que participa enfrenta? O que você acha que precisa ser melhorado no conselho escolar (dinâmica, funcionamento etc.)
- 9) Sua atuação no Conselho agrega algum conhecimento para sua prática profissional e para seu desenvolvimento pessoal?

ROTEIRO DA ENTREVISTA: FUNCIONÁRIOS

- 1) Qual sua atividade profissional?
- 2) O que te motivou/motiva a ser integrante do Conselho Escolar?
- 3) Já participou de alguma formação voltada para sua atuação no Conselho Escolar? Se sim, comente sobre a sua opinião.
- 4) Como você descreveria a relação entre os membros do Conselho? (É cordial? Existe clima de competição entre os segmentos representados? Há reciprocidade e respeito?).
- 5) Em sua concepção qual a importância do Conselho Escolar para o bom funcionamento da escola?

- 6) Na sua concepção, o que é participação?
- 7) Você considera o Conselho Escolar do qual faz parte um espaço democrático e efetivamente participativo? Sente-se à vontade para fazer intervenções? Comente como se sente no momento da sua participação.
- 8) Sente alguma lacuna ou dificuldade em exercer o papel de conselheiro escolar?
- 9) Na sua concepção, quais os principais desafios que o conselho escolar que participa enfrenta? O que você acha que precisa ser melhorado no Conselho Escolar (dinâmica, funcionamento etc.)
- 10) Sua atuação no Conselho agrega algum conhecimento para sua prática profissional e para seu desenvolvimento pessoal?

ROTEIRO DA ENTREVISTA: PAI OU RESPONSÁVEL

- 1) Qual a função profissional?
- 2) O que te motivou/motiva a ser integrante do Conselho Escolar?
- 3) Já participou de alguma formação voltada para sua atuação no Conselho Escolar? Se sim, comente sobre a sua opinião.
- 4) Como você descreveria a relação entre os membros do Conselho? (É cordial? Existe clima de competição entre os segmentos representados? Há reciprocidade e respeito?).
- 5) Em sua concepção qual a importância do Conselho Escolar para o bom funcionamento da escola?
- 6) Na sua concepção, o que é participação?
- 7) Você considera o conselho escolar do qual faz parte um espaço democrático e efetivamente participativo? Sente-se à vontade para fazer intervenções? Comente como se sente no momento da sua participação.
- 8) Sente alguma lacuna ou dificuldade em exercer o papel de conselheiro escolar?
- 9) Na sua concepção, quais os principais desafios que o Conselho Escolar que participa enfrenta? O que você acha que precisa ser melhorado no conselho escolar (dinâmica, funcionamento etc.)
- 10) Sua atuação no Conselho agrega algum conhecimento para sua prática profissional e para seu desenvolvimento pessoal?

ROTEIRO DA ENTREVISTA: GESTOR ESCOLAR

- 1) Há quanto tempo está na gestão escolar? E nesta escola?
- 2) Qual sua percepção sobre a gestão escolar democrática?

- 3) Já participou de alguma formação voltada para sua atuação no Conselho Escolar? Se sim, comente sobre a sua opinião.
- 4) Como você descreveria a relação entre os membros do Conselho? (É cordial? Existe clima de competição entre os segmentos representados? Há reciprocidade e respeito?).
- 5) Na sua concepção, o que é participação?
- 6) Em sua concepção qual a importância do Conselho Escolar para o bom funcionamento da escola?
- 7) Você considera o Conselho Escolar do qual faz parte um espaço democrático e efetivamente participativo? Sente-se à vontade para fazer intervenções? Comente como se sente no momento da sua participação.
- 8) Sente alguma lacuna ou dificuldade em exercer o papel de conselheiro escolar?
- 9) Na sua concepção, quais os principais desafios que o Conselho Escolar que participa enfrenta? O que você acha que precisa ser melhorado no Conselho Escolar (dinâmica, funcionamento etc.)
- 10) Sua atuação no Conselho agrega algum conhecimento para sua prática profissional e para seu desenvolvimento pessoal?

APÊNDICE 3 – MODELO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Prezados conselheiros escolares, eu Thayse Mychelle de Aquino Freitas e minha orientadora a Professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, estamos vos encaminhando este questionário com a finalidade de construção de dados para efetuar estudos e análises que embasem a pesquisa para produção da dissertação intitulada “Racionalidade Comunicativa e o Conselho Escolar: Um diálogo Possível” através do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contamos com sua participação e agradecemos a sua valiosa colaboração. Ressaltamos que a avaliação não é objetivo deste questionário, portanto, não existem respostas certas ou erradas.

I. Identificação

1) Segmento que representa no Conselho Escolar:

- A) () Pais
- B) () Alunos
- C) () Professores
- D) () Funcionários
- E) () Membro nato

2) Formação

- A) () Ensino Fundamental Incompleto
- B) () Ensino Médio
- C) () Graduação. Qual(ais)? Instituição? Ano de Conclusão?
- D) () Pós-Graduação. Qual(ais)? Instituição? Ano de Conclusão?

II. Atuação no Conselho Escolar

1) Há quanto tempo atua como representante do Conselho Escolar?

- A) () Primeiro Mandato
- B) () Segundo Mandato
- C) () Outros.

2) Frequência em que tais assuntos são recorrentes nas pautas das reuniões:

Pauta	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Pedagógico				
Financeiro				
Administrativo				

Questões Sociais				
------------------	--	--	--	--

- 3) Com que frequência são realizados estudos referentes ao Conselho entre os próprios membros durante reuniões?

Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

- 4) Com que frequência a Secretaria Municipal de Educação promove formações para os conselheiros escolares?

Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

- 5) Opine sobre sua percepção sobre a participação dos conselheiros escolares:

	Concordo	Concordo em partes	Indeciso	Discordo
A participação dos conselheiros escolares deve se deter ao ato de votar nas tomadas de decisão.				
A participação dos conselheiros escolares deve ser ativa e reflexiva, com proposições e questionamentos.				
A participação no debate não é para todos, apenas a votação é para todos.				
O Conselho é uma instância coletiva e, portanto, todos podem fazer colocações visando os objetivos em comum do grupo.				

6) Ainda sobre a participação no Conselho Escolar em que atua, avalie:

	Concordo	Concordo em partes	Indeciso	Discordo
Os membros possuem liberdade de expressão para opinar mediante seus respectivos ponto de vista.				
Existe igualdade entre os membros, nenhum se sobrepõe ao outro.				
Todos têm vez e voz nas discussões e tomadas de decisão.				
A participação ativa de todos os membros é incentivada.				
As proposições dos membros são acatadas nas tomadas de decisão.				
As tomadas de decisão são construídas coletivamente, não priorizando nenhum dos membros.				
As decisões são tomadas, em geral, pela presidência do conselho e pela gestão.				
A sua opinião ou proposição é sempre a mais correta e mais coerente.				

7) Sobre as relações interpessoais no Conselho Escolar no qual atua

	Concordo	Concordo em partes	Indeciso	Discordo
Os membros respeitam e entendem as diferentes formas de pensar de cada um.				
Existe a preocupação com o entendimento mútuo acerca dos assuntos discutidos no conselho.				

A linguagem (forma de falar) favorece o entendimento e conseqüentemente a participação de todos.				
Os membros tratam-se com respeito e empatia.				
Os conflitos são resolvidos por meio do diálogo.				
Os conflitos são problemas difíceis de resolver, pois os membros não se abrem ao diálogo e a busca pelo consenso.				
Todos tratam-se com igualdade, sem distinções.				
Você está sempre aberto à crítica sem levar para o lado pessoal.				
Você está aberto a ouvir o outro.				

- 8) Avalie a importância dos aspectos a seguir para a consolidação de um Conselho Escolar democrático e participativo.

	Muito importante	Pouca importância	Sem importância
Igualdade de participação			
Diálogo e argumentação			
Respeito entre os membros			
União			
Objetivos em comum			
Cada membro defendendo apenas seus respectivos segmentos			
Interferências e repressões durante a participação			
Consenso			

Agir visando a individualidade			
--------------------------------	--	--	--

9) Melhor maneira de lidar com os conflitos:

	Você está sempre correto e não mudará de opinião.
	É necessário entrar em consenso por meio do diálogo e da escuta do outro.