

POSSIBILIDADES DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA A PEDAGOGIA: PRÁTICAS DE GESTÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RN

Dr. Rosalvo Nobre Carneiro ☎ 0000-0003-3468-5194
Me. Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva ☎ 0000-0002-3416-9862
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO: O estudo aborda, a partir da teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, as possibilidades para uma pedagogia intersubjetiva no espaço escolar. Utilizou-se da pesquisa etnográfica educacional, tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe gestora, pedagógica e docente, em uma escola pública de nível médio no Estado do Rio Grande do Norte, de modo a refletir acerca dos alcances do agir comunicativo orientado ao entendimento frente aos limites impostos pelo agir técnico. Empregou-se a pesquisa exploratória e

bibliográfica, além de observações participantes com registros em diário de bordo. Constatou-se consideráveis limites ao agir comunicativo. Entretanto, verificou-se a presença de ações intersubjetivas da equipe pedagógica e docente. Nesse contexto, a pedagogia se desvela como ciência; por sua abrangência, se torna potencial para o campo educativo de maneira holística e concomitante a realização de ações intersubjetivas que possam considerar o mundo da vida dos sujeitos.

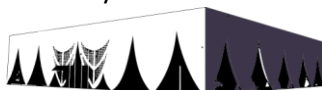
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pedagogia; Agir Comunicativo.

POSSIBILITIES OF COMMUNICATIVE ACTION FOR PEDAGOGY: MANAGEMENT PRACTICES IN A PUBLIC SCHOOL IN RN

ABSTRACT: Based on the theory of Communicative Action by Jürgen Habermas, this study discusses about the possibilities for an intersubjective pedagogy in the school space. Educational ethnographic research was used, aiming to analyze the pedagogical practices developed by the management, pedagogical and teaching staff, in a public high school in Rio Grande do Norte State; therefore, it reflects on the communicative action scope oriented to understanding in view of the limits imposed by technical action. It also discusses the actions listed in the Theory of Communicative Action (instrumental, strategic and communicative). It also discusses the actions listed in the Theory of Communicative Action (instrumental, strategic

and communicative). Exploratory and bibliographic research was used, in addition to the participants observations with notes written in a notebook; in addition, content analysis on the data. There were considerable limits to communicative action. However, there was the intersubjective actions presence by the pedagogical and teaching staff. In this context, pedagogy is revealed as a science that cuts across education and teaching; so, due to its scope, it becomes potential for the educational field in a holistic way and concomitant to reflection, provided by communicative action through intersubjective actions that can consider the subjects' world of life.

KEYWORDS: Education; Pedagogy; Communicative Action.



1 INTRODUÇÃO

Este escrito é um recorte da pesquisa “*Possibilidades do Agir comunicativo no espaço escolar: um estudo em uma escola pública de Ensino Médio*” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nesta, o objetivo envolve uma análise das práticas pedagógicas presentes nas ações da equipe gestora, pedagógica e de docentes, tendo por parâmetro categorias do agir comunicativo encontradas na obra de Jürgen Habermas que pela reflexão orientada ao entendimento são passíveis de serem percebidas no espaço escolar.

Habermas, apesar de não ter se voltado biograficamente e bibliograficamente para a área da educação, deixa um legado filosófico e social que perpassa a moral, a ética e o direito como uma alternativa que valoriza as ações intersubjetivas que envolvem as relações humanas, superando as ideias de uma racionalidade técnica/estratégica.

A obra de Habermas (1999, 2012) se remete a teoria crítica da sociedade que parte da viabilidade de superação da racionalidade instrumental, associada ao mundo sistêmico nas mais diversas profissões e projetos, haja vista que parte da compreensão de que a esfera pública apresenta problemas relacionados à comunicação.

A escola é uma dessas esferas marcada por inter-relações, mas também por relações de poder, o que corrobora para que Habermas (2000) possa construir um arcabouço teórico que critica a filosofia da consciência e se encaminha pela filosofia da linguagem, fundamentado em dois tipos de ação: a instrumental e a comunicativa (LUBENOW, 2010).

O presente estudo trata de pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica educacional, cujos instrumentos utilizados na coleta dos dados vão desde observações participantes sistematizadas por roteiros que envolveram um grupo de sete pessoas (quatro da equipe gestora e três docentes), trianguladas



com notas expressas em diário de bordo, além de entrevistas semiestruturadas com o grupo dos docentes.

Dada a sua constituição em um momento determinado da história, a qual conjugou a consolidação do capitalismo com o processo de racionalização social, a educação incorporou os processos advindos da modernidade. Dessa forma, a educação formal ou escolar nasceu para atender as demandas de uma forma de racionalidade exigida pela sociedade ocidental. No entanto, a partir desse impulso original da modernidade, os processos formativos educacionais não mais dão conta de serem compartimentados através da razão técnica desenvolvendo-se, sobretudo, nas esferas das interações sociais cotidianas de maneira intrínseca ao mundo da vida da existência humana.

Nesse interim, a pedagogia se mostra fecunda para as reflexões inerentes ao contexto escolar, sendo capaz de perpassar a educação nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, tornando-se necessária ao desenvolvimento de ações holísticas que tenham por pano de fundo a razão comunicativa.

A escola, em meio a esse contexto, é ou deveria ser no sentido de Carneiro (2008a, 2008b, 2009) um “espaço público comunicativo”, democrático e intersubjetivo por excelência. Destarte, inicialmente, diante desta prática linguística reflexiva e participativa, discorre-se acerca dos três tipos de ações elencadas na Teoria da Ação Comunicativa (a instrumental, a estratégica e a comunicativa) para situar nosso problema.

Em seguida argumenta-se acerca dos espaços escolares e seus contextos de vida pela via da intersubjetividade, logo por processos que consideram o Outro na construção de entendimentos, através de uma pedagogia da ação comunicativa, intersubjetiva, com consequências positivas para as ações desenvolvidas neste mundo da vida.

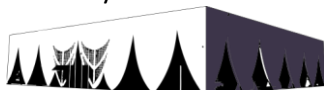


1.1 Agir instrumental, agir estratégico e agir comunicativo

Ainda sob a chancela da crise da modernidade, que simboliza simbioticamente a própria crise do agir instrumental, tem-se uma diferenciação das formas de ação, analisadas por Habermas (1999), que compõem magistralmente *A Teoria da Ação Comunicativa*. O conceito de agir instrumental está ligado a qualquer ação que tenha por finalidade o “êxito”, ou seja, o sucesso de determinada ação, quer no mundo objetivo, quer no mundo social (HABERMAS, 2012). Esse agir é norteado, prioritariamente, pelo interesse técnico do sujeito, sobre a ação por ele conduzida, assim de acordo com Muhl (1999), trata-se de um tipo de ação reducionista e unidimensional, à medida que o ator se guia de acordo com interesses que podem ser manipuláveis, interesseiros e pré-determinados.

À crítica de Habermas a essa forma unidimensional de relação com o mundo objetivo ou social, soma-se aos seus questionamentos ao agir estratégico um caso particular de ação orientada para o êxito, medida em termos da escolha racional dos meios adequados de influência sobre as situações de ação e decisões dos atores envolvidos. Sobre esses dois tipos de ação, Bannell (2013) salienta que as ações instrumentais e as ações estratégicas, teleológicas ou orientadas, se fixam nas estruturas econômicas e administrativas das sociedades. Entretanto, considera-se que o avanço do processo de modernização, capitalista ou de racionalização social na linha de Max Weber, acaba por difundir, social e espacialmente, tais tipos para todas as esferas da vida cotidiana.

Logo, é mister esclarecer, que todas as formas de ação apresentam uma estrutura teleológica, a medida em que todas as ações têm por finalidade a realização de um objetivo preestabelecido. Diferentemente, porém, das tipologias anteriores, a ação comunicativa tem por finalidade a construção cooperada do entendimento mútuo entre sujeitos. Por isso, no agir estratégico, Habermas (1999) deixa evidente que a ação teleológica considera a decisão individual do



agente interventor, que atua de modo a garantir a realização de seus próprios propósitos de modo utilitarista.

Depreende-se dessa caracterização que a ação estratégica não deixa de utilizar a comunicação em sua função cotidiana, já que se refere a atores capazes de fala, entretanto, se distingue do agir comunicativo, pois parte de uma visão utilitarista, remontando à ideia de razão instrumental como em Max Weber. A ação estratégica está dirigida também no sentido de converter o Outro em objeto, para, assim, obter aquilo que se deseja. Longhi (2005) relata que, no agir estratégico, o ator converte o Outro em meio para atingir sua finalidade, havendo uma influência durante o processo de comunicação sobre as decisões e os comportamentos dos sujeitos da interação social.

Partindo da compreensão e diferencial categorial desses modelos de ação, instrumental e estratégico, entende-se que eles minam o potencial reflexivo, libertário e comunicativo necessário às sociedades. Habermas se diferencia, pois considera as ações linguísticas mediadas por um entendimento mútuo, próprio “telos” do agir comunicativo. Assim, o entendimento constitui premissa basilar na Teoria da Ação Comunicativa, alcançado pela via do diálogo e por critérios encontrados nos atos de fala, que permitam ao falante o direito de argumentar, ser criticado, contra argumentar e harmonizar seus planos de ação, com os dos demais atores. Neste horizonte, é que se pode caminhar em direção a entendimentos proporcionados pela ação comunicativa, que partem dos mundos da vida dos sujeitos, num contínuo processo democrático que demanda igualdade e aprendizado de uns para com os outros (PAIVA; CARNEIRO, 2017).

Frente a estes pressupostos, percebe-se que ter o direito de fala, é algo indispensável à possibilidade da ação comunicativa na educação, em geral, e na sala de aula, em particular. Nessa forma de ação comunicativa, devem ser estabelecidos pressupostos para que ocorra o processo intersubjetivo mediado pelo entendimento. Entre eles, está a premissa de que todos os sujeitos envolvidos na ação sejam capazes de fala, estando aptos a expor seus pontos de



vistas, dialogarem, sem hierarquização representativa de poderes, que possam influir nas decisões de modo coercitivo.

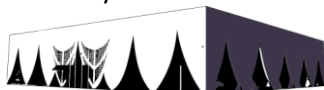
Destarte, a liberdade comunicativa deve estar presente no ato comunicativo. Os atores necessitam ter a devida compreensão de que a sua fala poderá ser questionada pelos demais interlocutores, e isso porque todo ato de fala e todo saber é considerado falível e passível de ser fundamento pelo discurso. Conforme frisa Carneiro (2011), na ação comunicativa, diferentemente da estratégica, o consenso é conseguido pondo em xeque as pretensões de validade contidas nos atos de fala ao tempo em que se conquista reconhecimento mútuo.

Em conformidade com um conceito de ação mais abrangente, acredita-se no potencial do agir comunicativo para o campo da educação e do ensino, pois conforme argumenta Bannell (2013) é por meio da linguagem que os indivíduos harmonizam seus planos de ação comunicativa e encontram as chaves para a educação e conseqüente emancipação. Emancipação esta que passa por ações pedagógicas engendradas pelas reflexões e buscas por respostas para as contradições e desigualdades desencadeadas pelos avanços científicos e tecnológicos da modernidade, que reduziram e alienaram o pensamento reflexivo aos ditames da razão.

Assim, diante da consideração destas ideias introdutórias, alguns esclarecimentos metodológicos são postos para embasar os achados, os quais são abordados na sequência, à luz da teoria e da empiria.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa se configurou com a escolha de métodos gerais ou de abordagens e métodos específicos de procedimento ou discretos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como método de abordagem ancorou-se na fenomenologia para buscar a devida aproximação com a *Teoria do agir*



comunicativo, que se baseia no conceito fenomenológico de mundo da vida. Nela, Habermas (2012), considerando a análise da racionalidade a partir do conceito de saber proposicional, considera duas posições explicativas, a que ele chama de modo simplificado de “realista” e a outra, “fenomenológica”, que se distinguem conforme o *télos*, respectivamente, do emprego do saber como disposição instrumental ou como entendimento comunicativo.

Neste contexto, ao escolher a categoria de ação comunicativa e da defesa do potencial emancipador e formativo para a educação e a escola, a pesquisa encontra a sua natureza na interface da pesquisa básica e aplicada, pois se intentou contribuir, além do avanço do saber da área, para construção ou renovação de práticas e saberes no contexto de uma escola.

A abordagem e a natureza, portanto, informa a pesquisa como qualitativa, uma vez que se parte do entendimento de que as pessoas constroem o mundo a partir da realidade, através de interações humanas e sociais, no tocante ao que falam e ao que fazem (CHIZZOTTI, 2006), ancorando-se à própria perspectiva teórica habermasiana da diferenciação fala e ação e fala como ação.

Tal caminho envolve, quanto aos objetivos, uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), pois o conhecimento das características do campo de investigação é indispensável, visto a singularidade dos fatos e contextos compartilhados pelos participantes. Esta aproximação, por sua vez, orientou-se pela pesquisa etnográfica educacional, conforme Oliveira (2013). A escolha remete a uma necessidade da própria teoria de base habermasiana. Logo, o conceito de ação comunicativa, como um complemento do mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente, nos requereu fazer parte do grupo de educadores participantes da pesquisa, buscando entender o pano de fundo das falas dos participantes, percebendo, mediante observação sistemática e vivência cotidiana, as práticas pedagógicas, os limites e as possibilidades para o trabalho com o agir comunicativo na educação e na sala de aula.

Para tanto, procedeu-se a estruturação de roteiros para observações participantes a partir de categorias-chaves encontradas na Teoria da Ação

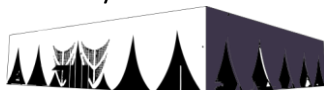


Comunicativa e que nortearam a análise e reflexão das práticas pedagógicas, tanto nos espaços pedagógicos da gestão, como nas salas de aula. A partir delas, buscou-se proporcionar a percepção de quais ações guiavam prioritariamente os processos e as inter-relações, se ações instrumentais, estratégicas e/ou comunicativas.

As aplicações dos instrumentos para coleta dos dados da pesquisa foram cruciais para a triangulação dos achados, uma vez que os dados coletados nas observações participantes, os registros no diário de bordo e realização de entrevistas com os docentes tinham por finalidade conhecer e refletir as práticas pedagógicas ali vivenciadas para além da ação de pesquisar, possibilitando, por fim, às reflexões imanentes aos docentes e seus contextos escolares.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, no interior do estado Norte-rio-grandense, registrada e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa sob número 3.101.642. A coleta de dados ocorreu de abril até junho do ano de 2018, envolvendo uma amostra de 07 pessoas distribuídas em dois grupos, no primeiro 04 pessoas formavam o quadro da gestão escolar: o diretor e o vice-diretor e 02 coordenadores que atuavam na gestão pedagógica da escola. O outro grupo de 03 participantes compõe-se de professores de áreas do conhecimento diversas, sendo 01 da área de Língua Portuguesa, 01 de Matemática e 01 de Geografia. Os sujeitos são identificados nos resultados por letras do alfabeto, garantindo o anonimato.

A análise dos dados realizou-se com escopo nas categorias teóricas encontradas na teoria habermasiana, com ênfase em “tipos de ação e intersubjetividade”, sendo definidas em: Limitações no espaço escolar para o agir comunicativo; e Por uma escola comunicativa e intersubjetiva. Para aclarar o nosso objeto de estudo que toca ora nas limitações da prática pedagógica comunicativa ora nas possibilidades do desenvolvimento de ações intersubjetivas, comunicativas, realizou-se pesquisas bibliográficas em plataformas de pesquisa como IBICT, Google Acadêmico, no portal de periódicos Capes e Catálogo de Teses e dissertações também da Capes, buscando um



levantamento de “estado da arte” para identificar pesquisas que se aproximavam ou divergiam do nosso problema de pesquisa selecionadas conforme os descritivos elencados nas buscas.

Neste contexto, discutem-se os resultados à luz da empiria na escola pública de ensino médio e das possibilidades da teoria do agir comunicativo para pensar outras práticas, intersubjetivas e democráticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Limitações no espaço escolar para o agir comunicativo

Dessa forma, detém-se ao caminhar por entre algumas pesquisas que fizeram correlação com a educação, o espaço escolar e a ação comunicativa na tentativa de tecer pequenas pontes e estabelecer diálogos com os leitores, discorreremos inicialmente acerca de alguns estudos que tratam da questão.

As racionalidades que limitam a ação comunicativa, incluindo a razão instrumental e a razão estratégica, são, hoje, fortemente desenvolvidas no espaço escolar, de tal modo que se pode argumentar que as escolas, em sua grande maioria, de modo geral, encontram-se colonizadas pelas regras técnicas da ação teleológica.

Desta feita, o trabalho de Zanchin Júnior (2017), orientado por Gomes (2007), elenca um vasto referencial teórico de autores que já se reportaram a teoria do agir comunicativo no campo educacional e se desenvolve na esteira da crítica às ações sistêmicas expandidas na educação escolar e nas instituições locais. Guiadas em sua maioria pela ação instrumental e estratégica que objetivam resultados quantitativos e que não dão conta de representar a realidade escolar, propõe ainda que a TAC seja entendida e utilizada como um



referencial teórico-pragmático que venha a possibilitar as relações intersubjetivas.

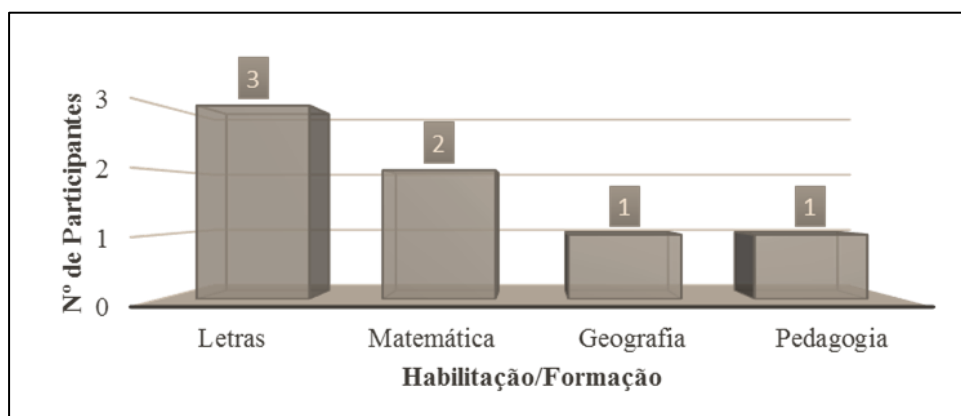
Logo, no campo das limitações e da necessidade de maior reaproximação da teoria com a prática pedagógica, da pós-graduação com a escola é que Carvalho (2015) faz uma discussão acerca de uma experiência de pequenos grupos de pesquisa, que culmina na busca por possibilidades de melhorias na escola básica e na formação dos professores. Baseia-se na metodologia em que os problemas de pesquisa surgem de dentro da escola, através do que ela denomina de um repensar coletivos.

Com isso, procurou-se refletir acerca do que pode se configurar como limites às ações voltadas ao entendimento no espaço escolar. Assim, no tocante a observação participante nos espaços da gestão escolar, atentamos para as limitações que se apresentam à comunicação, entre os sujeitos escolares e impostas pelo mundo do sistema.

Nas salas de aula, buscamos uma contextualização dos limites que se apresentam à práxis do professor no trabalho com o agir comunicativo, sejam atrelados a fatos exteriores e impostos à ação docente, como o próprio currículo escolar, ou que digam respeito aos processos de gestão pedagógica e gestão da matéria (GAUTHIER *et al.*, 1998). Buscando compreender a formação que os participantes da escola em tela possuem, a equipe foi questionada acerca da formação educacional, notando, assim, o quanto são heterogêneas, conforme dados apresentados da figura 1.



Figura 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por área de formação.



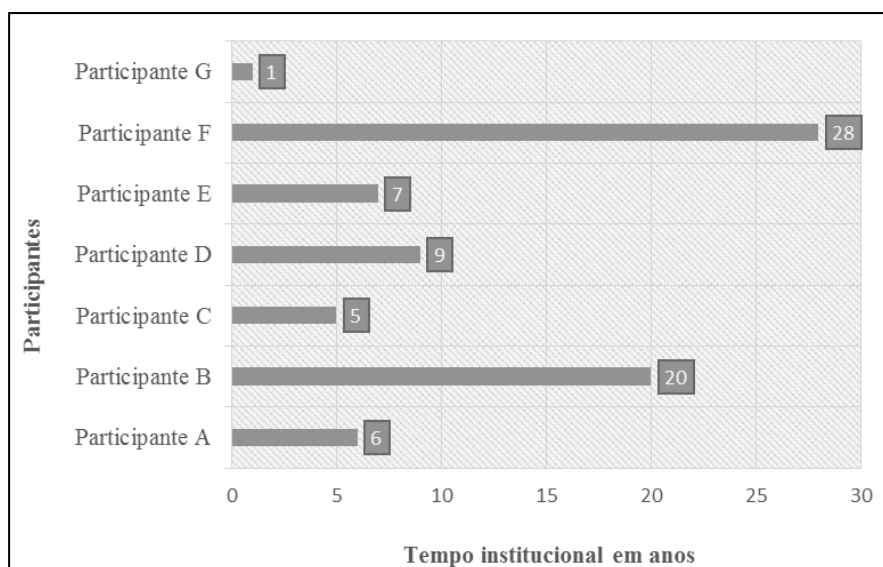
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Ressalta-se que todos os profissionais envolvidos na gestão direta e pedagógica da escola (7) cursaram pós-graduação *latu sensu*. Quanto ao tempo de exercício profissional na instituição, em sua maioria estão de cinco anos acima, com exceção de um(a) participante, que está na escola há pouco mais de um ano. Quanto a formação acadêmica básica, tem-se na equipe gestora um(a) participante com formação em Matemática, outro(a) em Letras com habilitação (Português – Inglês), um(a) licenciado(a) em Letras (Língua Portuguesa) e um(a) graduado(a) em Pedagogia.

Com relação ao outro grupo de participantes, os docentes, também são todos especialistas, com formações em suas áreas específicas: um(a) licenciado(a) em Letras (Língua Portuguesa), um(a) graduado(a) em Matemática e outro(a) em Geografia. Quanto ao tempo de atuação na instituição, os docentes estão na escola há mais de seis anos, alguns chegando a ter até vinte anos, conforme exposto na figura 2.



Figura 2 – Tempo de atuação dos participantes na escola objeto de pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os roteiros de observação com a equipe gestora, permitiram uma percepção de que o *trabalho intersubjetivo*, isto é, como chamaremos as “interações sociais” na escola, em que os Sujeitos orientam seus planos de ação para o entendimento em torno de questões relevantes a serem resolvidas cooperativamente, ainda não estão fortalecidas, uma vez que alguns membros da equipe raramente orientam suas ações de fala pelo entrelaçamento dos pontos de vistas discordantes, apesar da maioria dos participantes possuírem um bom tempo institucional. Isso ocorre porque as dimensões do entendimento, comunicação e intersubjetividade presentes na teoria do agir comunicativo não encontram o espaço necessário no trabalho escolar.

No tocante a condução de algumas reuniões pedagógicas ou administrativas não se verificou a participação sistematizada do grupo, pois ora havia a ausência física, ora havia a falta de participação ativa de alguns membros, sobretudo em momentos de discussão com os pais e na resolução de problemas que perpassam o cotidiano da escola. Como evidencia-se a seguir:



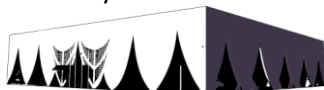
[...] com relação aos outros profissionais... não são em todos os contextos que você tem uma comunicação, porque o professor é muito isolado dentro da sua sala de aula, principalmente nessa escola que eu trabalho...porque são três turnos totalmente diferentes. Tem professores que eu não vejo, então eu não tenho diálogo com o professor de física; por que ele tem aula segunda e terça e eu não vejo. Tem professores que são de fora e eu nem se quer... nem conheço, como por exemplo, aqui teve um professor de história que eu nunca nem vi, [...] (PARTICIPANTE C, 2018).

Reiteramos que esse “isolamento” que algumas vezes cerca os educadores é mais uma consequência advinda do mundo do sistema, do que algo que eles possuam controle. Muitas vezes, em virtude das baixas remunerações, os professores trabalham em mais de uma escola, objetivando melhores salários e uma melhor qualidade de vida, o que prejudica o bom aproveitamento do tempo na escola, podendo se configurar em um limite das ações comunicativas, quando analisamos a organização burocrática do tempo na escola (BOTLER, 2015). Por outro lado, o engavetamento dos saberes no sentido da separação por áreas, atrelado a déficits nas formações continuadas, podem corroborar para que o próprio educador se isole comunicativamente em sua sala de aula.

Habermas (2002) afirma que a prática comunicativa diária, que tem o mundo da vida como pano de fundo, alimenta-se de um jogo conjunto que envolve as esferas da reprodução cultural, da integração social e da socialização. A partir do momento em que seus espaços são diminuídos pelo mundo do sistema, temos a quebra desse jogo conjunto e conseqüente enfraquecimento das relações que dependem do mundo da vida.

A burocracia sistêmica permeia, de tal forma, os espaços escolares e as interações intersubjetivas, de modo a ser vivenciada mesmo que não perceptivelmente pelos indivíduos no processo de compartimentação das funções escolares, nas quais imperam a hierarquia e não participação consensual prévia em assuntos que dizem respeito a comunidade educacional, conforme observa-se nas falas dos Participantes B e C.

As nossas reuniões são conduzidas mais pela equipe gestora, ou seja, pela parte da direção e pela equipe pedagógica, é conduzida mais por



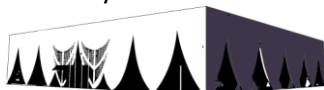
eles. Então, eles marcam as reuniões, é aí onde vão vir as situações problemas, as problemáticas que são discutidas e entrada num acordo e como vão ser resolvidas. Mas é mais a equipe gestora que nos procuram, raramente são os professores que procuram a equipe gestora (PARTICIPANTE B, 2018).

Geralmente as reuniões elas são organizadas, a pauta, as questões pela direção, pela gestão, e as vezes pelo coordenador. Então essas pautas são criadas por eles, embora permita a participação dos outros professores, mas **nós não somos consultados muitas vezes se nós queremos inserir outras pautas, outras pendências...sei lá, que surjam dentro da escola**. Então as pautas sempre são organizadas pela equipe da gestão (PARTICIPANTE C, 2018, Grifos nossos).

De tal modo, a realidade centralizadora que perdura em muitos dos possíveis espaços da ação comunicativa apresenta-se como uma limitação para uma prática intersubjetiva, *comunicativa-participativa*, entre os sujeitos do grupo. Limites são perceptíveis no que tange à construção das pautas dessas reuniões, conforme evidenciou-se pelas falas dos participantes. Em sua maioria elas são centradas em uma pessoa da gestão, que pode ser no diretor, coordenador, apoio pedagógico ou vice-diretor, pois ainda perdura uma espécie de prática centralizadora do que seja discutido nesses encontros. Apesar de ser aberto e oportunizado o direito de fala a qualquer um presente, se constitui em algo que pode ser ampliado, por meio da abertura para uma pauta de reuniões compartilhadas dentro do espaço escolar.

Em conformidade com que salienta Ruiz (2009, p. 3) que a sede da razão em Habermas reside não no sujeito epistêmico de Kant, que busca inicialmente conhecer o objeto para agir sobre ele, de maneira instrumentalizada e estratégica, mas está situado na própria organização intersubjetiva da fala entre os sujeitos capazes de comunicação.

Nas mesmas reuniões pedagógicas e administrativas também foi possível observar a presença e participação dos alunos, representados por líderes de sala, escolhidos democraticamente por seus pares. Ressalta-se que essa participação não estava acontecendo em anos anteriores, conforme relatado por informantes-chave durante a pesquisa, constituindo-se uma limitação para o



ideal inclusivo do agir comunicativo dentro da escola. Some-se a isso, a inexistência de grêmio estudantil na escola, o que revela uma lacuna à formação do senso de participação democrática e ao direito de fala e de participação dos discentes.

Por ser algo novo para os discentes, a quantidade de líderes presentes nas reuniões foi bastante aquém do esperado. De um total de onze líderes representantes das suas respectivas turmas, apenas uma média de dois estava participando dos encontros, que não são agendados com considerável antecedência, influenciando na participação. Apesar de já ser um preâmbulo, é um caminho longo a ser percorrido na democratização da fala desses alunos, tendo em vista que estes raramente falam, às vezes, apenas quando são arguidos.

Outro fator a ser levado em consideração é a fragilidade na participação efetiva dos conselhos escolares, pelas dificuldades que enfrentam dentro das instituições que envolvem o desconhecimento da importância desse órgão consultivo e deliberativo e na égide das reuniões pedagógicas e administrativas, algo que necessita ser revisto, pois apenas através dos conselhos é que pais, alunos e funcionários têm representação ativa.

3.2 Por uma escola comunicativa e intersubjetiva

Estamos inseridos, como seres humanos, em uma sociedade cada vez mais plural e diversa e, por isto, contraditoriamente e simultaneamente excludente. Pensando a escola como um sistema organizado, para facilitar a aquisição de tais conhecimentos sistematicamente organizados, sua missão envolve a formação integral das pessoas para além das compartimentações do saber. Dessa forma, ela é chamada a trilhar, por meio de uma educação comunicativa pedagógica intersubjetiva, ações que fortaleçam a cultura, os mundos da vida e, sobretudo, o desenvolvimento das personalidades.



A cultura é algo que se move como o mundo da vida das pessoas. Sabendo que a escola reflete a pluralidade cultural da sociedade, entende-se que esta instituição necessita reorganizar-se em torno de um currículo, da pedagogia e do ensino em bases comunicativas, pois, concordando com Habermas (2002, p. 102), “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas”.

Gomes (2013), caminha nesse sentido quando ressalta a importância da democracia na escola, analisando sob a ótica dos gestores escolares. Destaca a participação do gestor como fortalecedor ou não dos espaços democráticos dentro das escolas. Para isso, tece discussões a partir da TAC, e realiza empiricamente o trabalho com entrevistas semiestruturadas como um grupo de gestores.

No entanto, dada e problemática, esta pesquisa se diferencia por investigar as possibilidades na inter-relação da equipe gestora e docente da escola participante, observando entre eles a ação comunicativa consoante Habermas (1999), e, especificamente, para com os docentes às relações intersubjetivas nos processos de ensino e aprendizagem que conformam a ação educativa de acordo com Longhi (2005).

Esta compreensão de que as aprendizagens são melhores quando existem processos de construção comunicativa se mostra cada vez mais urgente e célere, assim, no cenário educacional que vislumbramos, muitos acreditam que a função do professor passou a ser obsoleta, com a emergência das novas tecnologias digitais e dos novos espaços-tempo, que se construíram nas últimas décadas.

No contexto da gestão pedagógica, o agir comunicativo, de acordo com Habermas (1999, 2002), permite mostrar a existência da compreensão e construção da coordenação e gerenciamento da relação interpessoal, dos discursos e entendimentos entre as pessoas que integram sentimentos, saberes, motivações e decisões, caracterizando a racionalidade que dá aporte ao processo pedagógico.

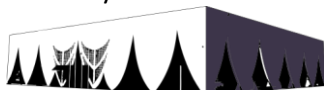


Tem-se, portanto a importância da comunicação voltada ao entendimento, considerando a escola como sendo uma instância social pertencente ao mundo da vida das pessoas, e não somente enquanto mundo do sistema burocrático e hierarquicamente organizado, uma vez que ela corrobora, de maneira formativa, para a construção da personalidade dos sujeitos, através da educação enquanto projeto de emancipação do ser humano.

Diante de tais pressupostos, é que Prestes (1996, p. 89) argumenta que “O resgate da função da educação como formador do sujeito (personalidade) requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa”. A ação comunicativa ao privilegiar os atos de fala, a igualdade participativa, o mundo da vida das pessoas, a intersubjetividade na subjetividade, mostra-se como potencializadora do fortalecimento da educação mais dialógica e crítica, em detrimento da instrumentalização das metas quantitativas em *rankings* mundializados.

Longhi (2005) defende a necessidade de que a escola percorra um caminho formativo e comunicativo, em que ela possa se sobressair, frente ao agir instrumental e ao agir estratégico, e que os sujeitos da interação possam se mover pela base linguística e comunicativa de forma permanente. “Na verdade, processos de aprendizagem não podem ser concebidos independentemente das interações educadores-educandos” (BOUFLEUER, 1998, p. 79). Assim, a ação comunicativa na escola necessita se desvencilhar das amarras instrumentais e estratégicas do mundo do sistema, no caminho da autonomia, pela formação dos sujeitos que a fazem, continuamente, nos espaços administrativos, pedagógicos e de aprendizagens múltiplas.

Neste sentido, através do roteiro e dos registros no diário de bordo utilizado nas observações, percebemos em relação à equipe pedagógica da escola, especificamente, as inter-relações entre as funções de coordenação pedagógica e apoio pedagógico, que a ação comunicativa encontra terreno no planejamento de ações, em conjunto, de forma regular; algo considerado positivo no sentido de haver diálogo constante entre os pares que formam essa equipe, e

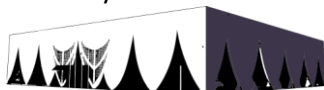


também com os docentes, em momentos de reunião pedagógica, de planejamento de ações e na resolução de conflitos que se descortinam na prática diária de qualquer escola.

O agir comunicativo da equipe gestora e pedagógica para com os discentes evidencia uma carência maior em relação ao planejamento participativo de ações e ao diálogo no espaço escolar, pois não há uma prática voltada ao atendimento da orientação pedagógica aos educandos, sendo viabilizado apenas quando acontecem alguns problemas, que necessitam da coordenação da ação da fala em direção, a resolvê-los em conjunto com os alunos, que podem se ampliar pela possibilidade de alargamento dos espaços comunicativos.

Circunscrevem-se no campo das possibilidades a não hierarquização entre a equipe pedagógica (coordenação e apoio pedagógico), de forma que todos têm o mesmo direito à fala, livre de coerção, regularmente em suas ações, também no que concerne a participação nas reuniões por eles conduzidas, em que ambos detêm o direito a fala, assim como a maioria dos participantes presentes também realizam ações de fala, emitindo opiniões e juízos de valor, algo percebido pela observação e participação nas assembleias pedagógicas.

Em uma dessas assembleias a equipe pedagógica estava realizando uma avaliação oral conjunta, a respeito de uma ação desenvolvida na escola que teve a participação dos alunos como protagonistas do conhecimento, pois se tratava de uma feira de iniciação científica. Estes pediam aos docentes que emitissem opiniões sobre o evento, mostrando-se abertos ao diálogo e a interação linguística e conjunta dos docentes ali presentes. Nessa perspectiva, que retrata a coordenação de uma ação, faz-se indispensável atentarmos para os objetivos que guiam a maneira de conduzir o agir, tendo como norte as pretensões de validade dos atos de fala e participação democrática dos envolvidos, pois o mecanismo de coordenação da ação distingue o tipo de interação social, ou seja, se o uso da linguagem natural é apenas um meio de transmissão de informações, como no agir estratégico, ou se a linguagem natural é empregada como uma fonte de integração social (HABERMAS, 2002).

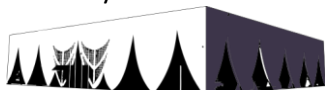


Por conseguinte, nas observações participantes das aulas do corpo docente, foi possível perceber ações que se configuraram em possibilidades de agir comunicativo no espaço da sala de aula. Como exemplos ilustrativos, tem-se a ocorrência de inter-relações em grupos, que contribuem para a resolução compartilhada de problemas entre os alunos; alargamento da autonomia desses alunos em seminários temáticos, relacionados a temas do mundo da vida dos sujeitos, como cidadania, emprego, política, entre outros, nas quais tem-se uma menor preocupação com a mediação conteudista e maior espaço para o debate.

Neste caso, a aula em que participamos, em uma disciplina do currículo do Ensino Médio semi-integral, denominada de *Mundo do Trabalho*, ocorreu de forma mais horizontal do que verticalizada na figura do(a) professor(a), havendo debates entre a turma, e entre o professor e os alunos, apesar do docente relatar que não houve preparo formativo, por parte dos órgãos competentes, para a ministração dessa disciplina. A autonomia conferida ao aluno, mais uma vez, é percebida por nós como possibilidade de ação comunicativa, porquanto esta autonomia, aliada a capacidade de inovação por parte do docente em relação a dinamização de suas aulas, é perceptível na forma de mediar um conteúdo em sala de aula.

Em outro exemplo, também na modalidade de Ensino semi-integral, em uma disciplina chamada de Acompanhamento Pedagógico, um(a) participante desenvolveu um trabalho de revisão de conteúdos matemáticos, através da confecção de jogos relacionados aos conteúdos didáticos bimestrais, confeccionados e idealizados pelos próprios alunos divididos em pequenos grupos, que além de criar a proposta, ainda explicam o conteúdo para a turma, em forma de seminário.

Partindo dos dissensos e dos consensos realizados nos grupos, quando da idealização até a confecção do trabalho, o crescimento pessoal e formativo, que gera na personalidade o trabalhar com normas e regras dentro de um jogo, acabam contribuindo para o fortalecimento dos educandos enquanto cidadãos. Uma pedagogia da ação comunicativa busca desenvolver a competência



comunicativa, a capacidade de solucionar problemas mediante o uso de argumentos e a resolução compartilhada. Tal proposta favorece o ensino do conteúdo matemático pelo processo comunicativo ao tempo que possibilita a fala em grupos pequenos (o de trabalho) e maiores (a sala de aula), e principalmente por possibilitar maior interação, fazendo com que o aluno se desloque do plano subjetivo do conhecimento para o intersubjetivo da aprendizagem.

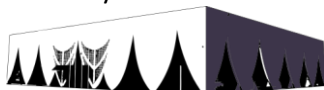
Portanto, destaca-se a importância do espaço para fala na escola, mediada pela interação e intersubjetividade entre os atores do processo educativo, como algo que vem a corroborar para que a racionalidade, que guie majoritariamente a instituição de ensino para que seja uma racionalidade comunicativa em detrimento da racionalidade instrumentalizada.

Nesse intento, pensamos que a TAC apresenta possibilidades reflexivas pedagógicas nos vários campos construtivos e formativos do saber, sendo a pedagogia um campo fértil para ações comunicativas que vão desde a formação dos professores até o fazer pedagógico no chão das escolas, vindo a corroborar com ações comunicativas no espaço escolar, visando, a superação dos dados encontrados no estudo, tendo por certo que no agir comunicativo os acordos estabelecidos pelo coletivo, são passíveis de revisões, conforme propõe a teoria da Hermenêutica Reconstitutiva habermasiana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência na escola constatou-se que, ao contrário do que se pensava, que o tempo de permanência institucional deveria ser indicativo de relações fortalecidas entre os profissionais, o fator tempo não incidiu em uma prática pedagógica e didática intersubjetiva.

Quanto ao espaço à fala livre de coerções, este é observado em parte, apenas quando acontecem reuniões no espaço escolar, quer sejam entre docentes, funcionários, pais ou alunos, que apesar de necessitar de maior



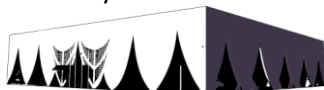
incentivo quanto às suas argumentações enquanto alunos, principais interessados no processo de ensino-aprendizagem, tem havido avanços, quanto a inicial participação do corpo discente em reuniões pedagógicas e administrativas.

No campo dos limites tem-se, ainda, uma gestão centralizada, no que diz respeito à abertura a processos comunicativos participativos, quando da construção de pautas compartilhadas envolvendo a comunidade escolar, pois não são abertas a sugestões prévias, que envolvam o coletivo da escola.

Essa carência de diálogo, também se estende aos alunos no tocante ao trabalho da equipe gestora e pedagógica, uma vez que não se observou um trabalho de orientação pedagógica. Mesmo não possuindo esse profissional com função específica, seria uma possibilidade de ampliação da racionalidade comunicativa a ser pensada pela equipe pedagógica, pois a prática recorrente envolve diálogos esporádicos em torno de um contexto emergencial problemático.

No contexto da valorização de práticas comunicativas, destacamos a iniciativa de inovação pedagógica em sala de aula, quando valoriza-se o trabalho coletivo em pequenos grupos, possibilitando uma prática da intersubjetividade gestada na autonomia da aquisição do conhecimento, por exemplo, através de seminários teóricos e atividades práticas, que colocam o professor como mediador do conhecimento.

Contudo, para que seja possível avançar nas discussões e desafios para uma pedagogia escolar comunicativa, faz-se necessário instituir os primeiros passos, na elucidação dos limites, primando pela expansão das possibilidades em espaços escolares cada vez mais intersubjetivos e deliberativamente democráticos.



5 REFERÊNCIAS:

BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

BOTLER, A.M.H. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 1, p. 107-124, set. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58919/35197>. Acesso em 30 mar. 2021.

CARNEIRO, R. N. Educação pública, cidadania espacial e agir comunicativo. *In*: SEMANA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DE PAU DOS FERROS, 6, Pau dos Ferros, 2008a. **Anais [...]**, Pau dos Ferros, RN, 2008a. p. 1458-1464. 1 CD-ROM.

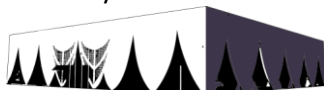
CARNEIRO, R. N. A produção Social Pública dos lugares numa perspectiva Comunicativa como contraponto à produção Social Privada. *In*: SÁ, A. J. (org.). **“Por uma Geografia sem cárceres públicos ou privados”**. Recife: UFPE, 2008b. p. 279-296.

CARNEIRO, R. N. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, V. 29, n. 01, jan./jun., 2009, p. 33- 46. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3371/Resumenes/Resumo_337127151003_5.pdf. Acesso em 30 mar. 2021.

CARNEIRO, R. N. O espaço como um sistema de objetos e um sistema de ações orientadas para fins e para o entendimento. **Geografia Publicações Avulsas**, Goiânia, ano 9, n. 32, p. 1-20, abri. 2011.

CARNEIRO, R. N; PAIVA, A. S. de Q. O. Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas. *In*: SANTOS, I. (org.). **Filosofia e ciências humanas: teorias e problemas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 17-29.

CARVALHO, L. M. O. de. Interação entre a escola básica e a pós graduação: uma rede de pequenos grupos de pesquisa (PGP). **Revista Eventos Pedagógicos Observatório da Educação**: descrevendo as produções de conhecimento na relação universidade-escola, v.6, n., p. 78-97, jan./maio, 2015. Disponível em:



<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/File/1822/1359>. Acesso em 04 mar. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. R. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GOMES, R. M. **Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**. Ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade e racionalização social**. São Paulo: Editora WFM Fontes, 2012.

LONGHI, A. J. **Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252928>. Acesso em 30 mar. ago. 2021.

LUBENOW, J. A. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 51, n. 121, p. 227-258, jun. 2010. Disponível em:



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2010000100012&lng=en&nrm=iso . Acesso em 06 ago. 2018.

MUHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Revista Educação Unisinos**, v.17, n.3, p. 271-280, 2013. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.173.11/3818>. Acesso em 30 mar. 2021.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUIZ, M. J. F. Princípios democráticos, ação comunicativa e gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.1, p.114, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/640>. Acesso em 30 mar. 2021.

ZANCHIN JÚNIOR, M. C. **O Sentido da Qualidade da Educação**: Uma análise a partir do conceito de racionalidade em Habermas. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9281>. Acesso em 30 mar. 2021.

