

## AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS

Alaíde Pereira J. Aredes<sup>1</sup>  
Candido Vieitez Guiraldez<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo que ora apresentamos é uma reflexão em torno da teoria de Habermas e de sua contribuição para a compreensão das relações de trabalho na escola. Como estas relações se constituem em relações de poder, as indicativas de Habermas em relação à comunicação nos levam a crer que este princípio estaria ligado à questão da democracia nas Instituições. A escola enquanto Instituição necessita deste princípio enquanto espaço que busca constituir relações baseadas na democracia.

**Palavras – chave:** Relações de trabalho na escola, A teoria de Habermas, Ação Comunicativa, Democracia.

### Introdução

As relações de trabalho na escola pública quase sempre se constituem em relações de poder. Fazer esta afirmação, ao que parece, coloca em questão a forma como se organiza o trabalho nesta instituição. Geralmente predomina na escola um poder centralizador exercido pelo diretor. Deste emanam todas as decisões. As regras são consideradas imutáveis e todos que lá estão têm um papel previamente definidos. Na verdade, são cumpridores destas sem poder formalmente<sup>3</sup> questioná-las.

Nesse sentido é indispensável apontar qual tem sido a atuação deste profissional. Vale a pena indagar: quem é o diretor hoje na escola? Como foi projetado dentro de um sistema que é capitalista? Existe alguma semelhança entre a organização do trabalho na escola e a organização do trabalho na empresa capitalista? Responder estas questões parecem imprescindíveis, à medida que possibilitam a compreensão das relações de trabalho dentro da escola, as quais delimito, a priori, como relações de poder. Estas, da forma como são representam um entrave às relações democráticas.

Por outro lado, se a escola deve ser uma organização semelhante à organização capitalista, até que ponto as modificações nas relações de trabalho nesta organização tem sido consideradas dentro da escola? Segundo Antônio Nóvoa (1992), existe um movimento de renovação científica e de mudanças de políticas educativas, mas isso tem sido olhado com desconfiança no meio pedagógico, o que provoca zonas de resistência. Uma delas tem sido a recusa a importar para o campo educativo idéias e ações do mundo empresarial e econômico. Enfatiza o autor:

[...] a presença destas 'resistências' é fundamental para dificultar uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar. As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da ação educativa não pode justificar um alheamento face aos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana. (p.16).

É importante esta observação para enfatizar a seguinte idéia: as relações no interior das empresas capitalistas parecem estar mudando, ao menos teoricamente. Ao que parece há um interesse na participação dos trabalhadores, embora, parcial, mas a idéia está sendo enfocada, isso é relevante do ponto de vista da sociedade capitalista. É importante assinalar que se fala muito na idéia de estabelecer a comunicação como um caminho nas relações de trabalho neste tipo de empresa. No entanto, a escola parece ser um mundo à parte de todo o processo. Detectam-se problemas que são originados, principalmente, da forma como são encaradas as relações dentro dela. Fala-se com muita tranquilidade em escola democrática, que democracia é esta se as pessoas sequer têm o direito a falar? Que dirá

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras da UEMS – Unidade Nova Andradina

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Paulista – Campus de Marília

<sup>3</sup> É possível detectar atualmente no interior das escolas públicas certa "infidelidade normativa", (Barroso, 1996). Isso significa que existem formas de atuação dos profissionais que nem sempre obedecem aos órgãos decisórios. Na verdade, a clandestinidade parece ser um elemento bastante relevante neste contexto.

organizar alguma coisa, por exemplo, o trabalho? Realmente há que se pensar nas formas de trabalho na escola que nos remeterá à questão das relações de trabalho, que nem sempre são encaradas como responsáveis por muitas tentativas que não dão certo nesta instituição.

Portanto, para discutir as relações de trabalho na escola considero relevante traçar alguns caminhos. Primeiramente pretende-se apontar até que ponto estas relações são relações de poder com o auxílio dos estudos de Michael Foucault(1979) e Max Weber(1991). Baseando-se nas investigações de Vitor Paro, apontarei uma breve discussão sobre a função determinada pelo Estado ao diretor da escola pública. Em seguida, ousa-se apontar a teoria da ação comunicativa de Habermas como um dos caminhos para a transformação das relações de trabalho na escola. Na realidade, pretende-se mostrar que a escola pode e deve adotar a pedagogia da comunicação. Acredita-se que desta forma muitos trabalhos nesta instituição seguirão com sucesso.

As relações de trabalho na escola são relações de poder?

Nos discursos dos educadores está presente o desejo de uma escola democrática e de qualidade, dir-se-ia que este é muito consistente. Mas por que suas ações reforçam uma estrutura de relação de poder semelhante à do Estado autoritário? Seriam projetados para tal?

Esta é a situação que se mostra no nível da escola. É comum encontrarmos regimentos, planos globais, enfim, as diretrizes que regem as escolas repletas de nuances democráticas, e no fluxo de poder das diversas esferas da organização pedagógica-administrativa em geral, ações antidemocráticas, conteúdos sem significado para os alunos, o que reforça uma estrutura repressora.

Diante deste contexto se faz urgente repensar as relações de poder na escola na extremidade. Afirma Foucault:

Captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (Foucault, 1979, p.182)

Compreender as relações de poder na escola é necessário no sentido de apontar propostas que enfatizem relações que possibilitam a participação de todos os atores (alunos, pais, sindicato, professores, diretores, coordenadores etc). A participação acredita-se, é o que torna uma instituição mais democrática. Talvez isso signifique a "distribuição"<sup>4</sup> do poder. Mas, será que o poder é necessário? É possível a uma instituição numa sociedade, cujo sistema é capitalista, sobreviver sem poder?

Responder a estas indagações não é fácil. Porém, ousa-se apontar algumas idéias que no nosso entendimento podem, quem sabe, direcionar caminhos.

Partindo das comunidades primitivas, é possível identificar como características a coletividade pequena, a propriedade comum e um caráter democrático que se consolidava através de um conselho formado por adultos homens e mulheres. Mesmo nesta estrutura, o grupo se organizava através de troca de poderes. Ao nosso ver poderes necessários até para se ter uma determinada organização. Imagino que neste tipo de comunidade, o poder existia em prol de interesses comuns.

Com a sociedade capitalista, dividida em classes, a forma de se utilizar deste poder toma um outro rumo. Ao que parece, este começa a ser utilizado para interesses individuais, não mais em busca de um bem comum, mesmo que ironicamente usam desta idéia para consolidar tal poder. Percebe-se que o poder está intimamente ligado a economia, ou seja, ele está nas mãos de quem tem o controle do capital e daí emanam outros poderes, tais como: político, social e cultural. Nota-se que esta forma de organizar a sociedade capitalista, reflete na organização escolar, principalmente, no que tange as relações, impedindo um trabalho que esteja voltado para um bem comum, interesses comuns.

Para Weber (1979, p. 43), *poder "significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra a resistência e qualquer que seja o fundamento desta probabilidade"*. Então, nesse sentido, o poder consiste na potencialidade de influir no comportamento alheio, ter poder, neste caso, implica, mesmo que potencialmente, dispor de certa autoridade. Na escola nem sempre o diretor está fazendo cumprir ordens delimitadas por ele mesmo. A autoridade de que este

<sup>4</sup> Na realidade, quando falo em distribuição do poder quero referir-me ao fato de que o poder existente atualmente é totalmente centralizador, portanto, se faz urgente uma organização escolar que tenha as rédeas da situação. Então, é nesse sentido, que enfatizo a idéia de distribuição do poder.

profissional está investido para comandar um grupo de subordinados, por exemplo, pode derivar de um poder exterior a ele: dos proprietários da empresa, na iniciativa privada, ou do próprio Estado, no caso de uma instituição estatal. Sua autoridade está sendo realizada para impor a vontade de outrem. Na realidade, é o Estado quem dita como serão as relações, como deve ser estruturada a escola, nem sempre o poder que se pratica nela emana-se de vontade própria. Embora não esteja descartada uma relativa autonomia no exercício dos profissionais da escola, porém, desde que não contrarie a autoridade central. Percebe-se, que mesmo agindo na clandestinidade, são cumpridas as principais regras. Podemos verificar esta questão, quando enfoca-se a função que o Estado capitalista-burguês delimita para o diretor de escola.

### **A função determinada para o diretor de escola**

Segundo Vitor Paro (1991), a questão da administração escolar é algo muito complicado. Em geral,

[...] os trabalhos teóricos sobre administração escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. (p.24).

Nesse sentido, a assim chamada Administração Geral passa a ter validade universal. Seus métodos e técnicas podem ser utilizados em qualquer forma de organização. Dessa forma, a Administração Escolar é assumida como uma das aplicações da Administração Geral.

Sendo assim,

[...] a administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção, se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer 'geral', quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (Paro, 1991, p. 125).

Nesse sentido, a preocupação da Administração Escolar passa a ser com os aspectos técnicos e administrativos em detrimento do pedagógico.

Por outro lado, eficiência, racionalidade e produtividade são princípios sagrados dentro de uma empresa capitalista. Além de controlar os trabalhadores através dos diversos métodos e técnicas, a empresa capitalista estabelece mecanismos para assegurar e garantir o alcance dos seus objetivos. Portanto, tais princípios são metas indiscutíveis, pois garantem a acumulação do capital, fim último desse tipo de empresa. Para Paro (1991), na escola as coisas parecem caminhar de modo diferente. Permanece o controle dos trabalhadores, ou seja, o diretor-gerente procura controlar a atividade de seus trabalhadores, deixando de lado, a não ser no discurso, os conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade. Com isso, faz teoricamente e não efetivamente a escola funcionar como uma empresa.

Embora, no nível do discurso, se pretenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos - constituindo isso, inclusive, justificativa para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola -, no nível da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador “. (Paro, 1991, p. 130)

Portanto, nas escolas de ensino fundamental e médio permanece a dimensão política da administração capitalista, ou seja, o controle gerencial do trabalho alheio em detrimento dos aspectos técnicos considerados essenciais dentro dessa administração para o alcance de resultados efetivos.

O que se verifica nas escolas é um leque de normas e regulamentos vindos de cima para baixo, desconectados da realidade e inadequados às soluções dos vários problemas. O que se percebe é que estes se agravam. Está presente dentro desta instituição uma irracionalidade com a presença de uma burocracia velha, ultrapassada, que não permite a participação de seus atores, emperrando a busca eficiente na realização de seu fim educativo.

É bem verdade que o diretor-gerente enquanto controla o trabalho alheio também é o que dá a decisão final. Aqui há uma grande semelhança ao funcionamento das empresas capitalistas, ou

seja, o sistema hierárquico. E o diretor, na escola, ocupa o topo da hierarquia. Aproveitando-se disso ele é o que decide, é o principal responsável pela escola. Ao que parece esta responsabilidade torna-o um profissional distante do aspecto pedagógico. Há então papéis extremamente diferentes dentro de uma unidade escolar, e quase sempre tais papéis não estão voltados para a especificidade da escola, que é o pedagógico, a realização do ensino.

Esta adoção de mecanismos gerenciais da administração capitalista leva o diretor a assumir posições contraditórias, pois tem que exercer funções que a princípio são incompatíveis, isto é, ser educador e fazer cumprir os objetivos educacionais e, enquanto gerente e responsável último pela escola, ele precisa fazer cumprir as ordens emanadas dos órgãos superiores, que muitas vezes atropelam o alcance dos objetivos educacionais. Estes órgãos bombardeiam a unidade escolar com normas, pareceres, leis, resoluções, portarias, etc, que fazem com que o diretor tenha pouco tempo para se dedicar ao que é essencial na escola: o ensino.

Na verdade, o diretor, segundo Paro (1991), se vê entre a cruz e a espada. De um lado as reclamações de professores e alunos que querem medidas que vão ao encontro de melhores condições de trabalho, promovendo a melhoria do ensino, de outro os bombardeios sofridos dos órgãos superiores, que o punirão se ordens forem descumpridas. Diante dessa impotência do diretor, "*com o papel de gerente que o Estado lhe reserva*" fica a seguinte afirmação: há o fortalecimento dos interesses dominantes com relação à educação escolar. Em que sentido? No sentido de não ocorrer efetivamente e qualitativamente a socialização do saber elaborado historicamente pela humanidade, requisito para que o indivíduo ingresse na sociedade como sendo capaz de lutar por melhores condições de vida, lutar sua cidadania.

Para Paro (1991, p. 136), enquanto a empresa capitalista alcança com sucesso seu fim último, que é a produção da mais-valia,

[...] a escola com sua ineficiência em cumprir seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado.

Percebe-se, que o Estado reservando esta função para este profissional, delimita um espaço onde é exercido um determinado poder. Poder este que prejudica a hipótese de se ter relações democráticas na escola, possibilitando, portanto, uma gestão autoritária, onde princípios norteadores não condizem com uma escola pública popular. Penso que seria de extrema relevância a busca por uma gestão diferente, onde o trabalho seja de fato coletivo e significativo. Dito de outro modo, a gestão democrática é uma questão vital. E os germes dessa alternativa passam por um projeto político pedagógico coletivo exequível que conduza com rigor o processo de democratização das relações de poder no cotidiano escolar.

Por outro lado, com viabilizar este processo? Penso que uma forma seria fazer da organização escolar um espaço onde possa acontecer a ação comunicativa. (Habermas: 1989). Acredito que este pode ser um dos caminhos com o intuito de superar as formas atuais de relações de trabalho na escola.

A ação comunicativa na escola: um olhar Habermasiano para as relações de trabalho.

No início deste artigo afirmava-se que as relações de trabalho na escola são relações de poder. Na verdade, nesta organização estão presentes atores que vivem se degladiando. Talvez, a forma como acontecem as relações de trabalho na escola representa um dos maiores entraves ao estabelecimento de consensos, extremamente necessários na realização do trabalho coletivo. Em nível micro, percebe-se uma relação entre professores e alunos que mais parece um cenário de verdadeiros inimigos. Nota-se, dessa forma, que a escola tornou-se um local onde poucos se identificam, até parece que estão em um barco onde remam, mas para direções totalmente opostas.

Diante deste contexto é que se propõe a teoria da *ação comunicativa* de Habermas como uma das alternativas no tocante a questão das relações de trabalho na escola. Na realidade, Habermas tenta introduzir um novo paradigma, o qual chamamos de razão comunicativa. A razão comunicativa surge contrapondo à razão instrumental.

Segundo Mühl (1998), Habermas, um dos expoentes da Escola de Frankfurt, apresenta uma visão otimista em relação à razão. Para Habermas esta tem um papel emancipador que deve ser retomado. Tal visão se contrapõe à visão dos primeiros pensadores da aludida Escola. Entre eles destacam-se, Adorno, Horkheimer e Weber. Estes autores percebem a razão de forma bastante

pessimista. Para eles a presença da razão instrumental explica o avanço de regimes totalitários no século XX e a própria Segunda Guerra mundial. Neste ponto todos concordam, inclusive Habermas. Entretanto, não é concebível limitar o poder da razão. Tais teóricos supervalorizaram a preocupação com a crítica à razão instrumental. Eles restringiram o conceito de razão atribuindo à racionalização societária a própria racionalização do sistema capitalista, ou seja, confundem a racionalidade do sistema com a racionalidade da ação. Habermas acredita no poder da razão que ressalta a comunicação. Esta razão comunicativa é uma retomada ao projeto e programas originais, ou seja, uma teoria social crítica com intenções práticas dentro de uma pesquisa interdisciplinar que estabeleça uma nova relação entre filosofia e as Ciências do Homem. A grande diferença entre Habermas e aqueles pensadores era a maneira de entender a razão.

Habermas enfatiza a necessidade de se ter uma postura otimista em relação à disposição democrática de dialogar e alcançar um consenso como função da racionalidade das ações e não por mecanismos coercitivos. É por isso que este autor, sem perder de vista o potencial emancipatório que a razão humana contém, propõe o abandono do paradigma da consciência, ao qual se pautavam Adorno, Horkheimer e Weber, para lançar um novo paradigma, o da comunicação.

Segundo Pinto (1994:66), [...] *o paradigma da consciência é calcado na idéia de um pensador solitário que busca entender o mundo a sua volta [...]*, o que mostra uma relação de subordinação do objeto em relação ao sujeito, insustentável na ótica de Habermas. Para ele, as relações devem se dar de forma intersubjetiva, onde a comunicação representa a busca de um entendimento sobre algo no mundo que os sujeitos do ato da comunicação pretendem validar. A racionalidade seria construída a partir dos fundamentos do processo de comunicação intersubjetiva, na busca de um entendimento.

O paradigma da comunicação coloca à tona a relação que existe entre a razão e as relações que o homem processa com o mundo em que vive. A razão (comunicativa) neste sentido, é produto das relações que são compartilhadas intersubjetivamente com os sujeitos participantes do ato de comunicação.

Como deixa claro Habermas em seu artigo *conhecimento e interesse* (1983) apud Aragão (1992, p.13), é

[...] a tendência para a 'comunicabilidade', para o diálogo e para o consenso, que ele acredita ser imanente à própria humanidade, pois está inscrita na linguagem, (...), é o traço distintivo da humanidade, o que lhe dá sua característica essencial, e na própria linguagem está inscrita a inclinação para a 'comunicabilidade', para alcançar um entendimento, então pode-se dizer que a comunicabilidade é também um traço distintivo do ser humano.(p.13)

Todo otimismo teórico de Habermas está calcado nesta premissa, no sentido de uma melhoria e transparência das formas de relações humanas e sociais. É por isso que ele além de construir uma teoria do agir comunicativo que se baseia em uma situação ideal de comunicação, procura encontrar na razão os fundamentos daqueles supostos, construindo os conceitos de "ação comunicativa" e "mundo-da-vida".

O conceito de ação comunicativa pressupõem uma atitude calcada na racionalidade caracterizada pela expressão lingüística, que coloca à crítica as pretensões de validade através da intersubjetividade ao qual se dá. Ao contrário, a ação instrumental estaria calcada em ações individuais, não-comunicativas e dirigidas que caracteriza o isolamento de um pretensão, ou seja, a subjetividade.

O conceito de ação comunicativa pressupõe a intersubjetividade, a saída de uma visão egocêntrica de mundo e a entrada de uma relação entre sujeito e outro sujeito, sugerindo que estes, no ato da comunicação, cheguem a um entendimento quanto a pretensão de validade criticáveis.

Este conceito tem como objetivo alcançar entendimento. Mas este entendimento deve ser entendimento de algo no mundo, fruto do acúmulo de conhecimento ou mesmo do consenso cultural capitalizado que entendemos como um pano de fundo desta situação. O mundo da vida é este pano de fundo no qual se inserem os atores comunicativos e se realizam seus proferimentos situados espaço-temporalmente. Ele é dividido em três componentes tidos como estrutura simbólica: cultura, sociedade e a pessoa. A cultura seriam os conhecimentos acumulados os quais subsidiam a compreensão do mundo pelos atores. A sociedade sugere ordens que regulam as relações no grupo social, legitimando-as. A pessoa se compõe pela própria personalidade onde o sujeito age e fala de acordo com sua competência.

Assim, os dois conceitos ação comunicativa e mundo da vida possuem uma relação de interdependência. O primeiro é o ato pelo qual as estruturas simbólicas do segundo - mundo da vida - são reproduzidas, garantindo a renovação do saber cultural através dos atos comunicativos, o entendimento mútuo, a coordenação das ações, a integração social e a formação da personalidade individual. (Pinto, 1994:71)

E a escola como pode ser vista neste contexto? Assinala Mühl (1998), que a escola é vista como um espaço onde será desenvolvida a competência comunicativa. Por outro lado, é sabido que esta organização não tem trabalhado no sentido de se afirmar como um espaço de ação comunicativa. Ao contrário, ela tem se resumido ao administrativo, tem propiciado a apatia de professores e alunos, atores protagonistas neste cenário. Na verdade, é um mundo à parte, não se identifica muito com as práticas sociais, permanece fechada ao diálogo, transmitindo saberes fragmentados. Para Habermas, isto se deve a racionalidade sistêmica assumida pela escola. Esta tem assumido a razão instrumental, a razão que tenta controlar os pensamentos alheios, que tenta conduzir todos que lá estão à uma falsa cidadania.

Para trabalhar dentro dos pressupostos da ação comunicativa, a ação deve assumir um trabalho que seja cooperativo e multidisciplinar, além disso, reconstruir a relação teoria-prática num modelo segundo o qual a reflexão das questões práticas se torne inerente à teoria e vice-versa. Penso que se a escola pública adotasse esta pedagogia, poder-se-ia ter outras relações de trabalho, relações que estejam voltadas para a construção da competência comunicativa em detrimento da competência instrumental. Dito de outro modo, relações de trabalho que objetivam uma prática significativa para todos.

#### Considerações finais

Durante a escrita deste artigo defendeu-se a idéia de que as relações de trabalho na escola básica estão pautadas em relações de poder, quando deveriam ser pautadas na democracia e que Habermas, com sua teoria da ação comunicativa poderia contribuir neste cenário. Mesmo no Estado do Mato Grosso do Sul, onde as eleições diretas para diretor é algo já efetivado em Lei, não se percebe relações democráticas entre os atores do espaço escolar. Considera-se, portanto, importante enfatizar que para se ter a democratização nas relações de trabalho na escola são necessários a viabilização de alguns elementos: 1) a extração do autoritarismo centralizado; 2) a diminuição da divisão de trabalho que reforça as diferenças e o distanciamento em relação, principalmente a comunidade; 3) a eliminação do binômio dirigente/dirigido; 4) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia. Nesse sentido, a escola poderá ser vista pelas classes trabalhadoras como um espaço vital na luta a favor da continuidade da vida. Para tanto, é relevante construir um espaço onde não se pratica mentiras e omissões. Neste jogo, o importante é esclarecer as possibilidades e limites de uma sociedade capitalista. A título de exemplificação, basta observar o corrente discurso em torno da educação para o trabalho. Que trabalho? Eis uma questão séria e carente de debates na realidade brasileira.

Por outro lado, em busca da efetiva democratização das relações de trabalho na escola é necessário lembrar que esta se situa no âmbito de um Estado autoritário, que, no mínimo, permite a participação controlada. Não devemos esquecer que o Estado intervém diretamente na escola. A organização do trabalho não é feita pelos trabalhadores do ensino. Este é um espaço onde a autonomia é definitivamente mal interpretada. Diante disso é necessário criar um espaço onde seus trabalhadores o possuam, cooperativamente, como grupo. Este é o caminho da autogestão da escola no Brasil. Acredita-se que esta se constitui numa tarefa extremamente difícil e problemática, mas esta instituição terá sentido tanto para alunos, como para pais, professores, diretores etc, se estes experimentarem o autogoverno. Provavelmente ter-se-á uma prática onde todos os atores da unidade escolar estarão aptos a tomarem decisões no local de trabalho e também, todos terão responsabilidades para com a organização e o funcionamento da escola.

#### REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas** /Lúcia Maria de Carvalho Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992
- BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Editado pelo ministério da educação – Lisboa – 1996.
- COHN, Gabriel. A teoria da ação em Habermas. In: **Teorias da ação em debate**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/Graal, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**; complementos y estudios previos. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989
- MÜHL, Eldon H. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: **A educação danificada**: contribuições à teoria da educação. Ed. Vozes – Petrópolis, 1998.

- NETTO, José Paulo. Nótula à teoria da ação comunicativa de Habermas. In: **Teorias da ação em debate**. São Paulo: Cortez, 1993.
- NÓVOA, Antônio. (org). Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**, Lisboa, dom Quixote, 1995 - 2 Ed.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, 5° ed.
- PINTO, José Marcelino de Resende. **Administração e liberdade**: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas / José Marcelino de Resende Pinto. Campinas, SP: UNICAMP, 1994 (Tese Doutorado)
- PRESTES, Nadja H. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: A contribuição Habermasiana. In: **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Ed. Vozes – Petrópolis, 1998.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília, UnB, 1991.