

TRABALHO DOCENTE E SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO: CRÍTICA À LUZ DA TEORIA HABERMASIANA

*Teaching and Hand-out Teaching Systems:
a Critique Based on Habermas' Theory*

*Trabajo Docente y Sistemas de Aprendizaje por
Cuadernos: Crítica basado en la Teoría de Habermas*

AMADEU MOURA BEGO
UNESP – ARARAQUARA
amadeu@iq.unesp.br

EDUARDO ADOLFO TERRAZAN
Universidade Federal de Santa Maria
eduterra@pq.cnpq.br

LUIZ ANTONIO ANDRADE OLIVEIRA
UNESP – ARARAQUARA
dqgiluiz@iq.unesp.br

RESUMO Como decorrência da reforma gerencial do Estado brasileiro e do vertiginoso processo de municipalização do ensino fundamental muitos municípios brasileiros passaram a estabelecer parcerias com o setor privado. Dentre estas modalidades, a aquisição de sistemas apostilados de ensino (SAEs) envolve a contratação de empresas para a compra de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica. No presente trabalho, buscamos apresentar uma leitura crítica à luz da teoria habermasiana acerca dos principais condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE. Para tanto, realizamos uma pesquisa, entre os anos de 2011 e 2012, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso na rede escolar pública municipal da cidade de Catanduva (SP). Os condicionantes identificados foram a terceirização do trabalho didático, a unificação do ritmo de trabalho e as avaliações externas. A articulação dos condicionantes implica a estruturação e controle do desenvolvimento do trabalho docente que se inclina à mera execução controlada daquilo que foi preconcebido. Tornar a escola consciente das mazelas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida e os condicionantes ligados a esse processo significa criar uma cultura de resistência à inserção exacerbada da tecnocracia nos espaços institucionais de decisão política, evitando a unilateralidade da racionalidade instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO; PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO; RACIONALIDADE; HABERMAS.

ABSTRACT Because of the Brazilian State Management Reform and the vertiginous process of elementary school municipalization, several counties began to establish partnerships with the private sector. Among the partnership arrangements, the acquisition of Hand-Out Teaching Systems (HOTS) involves hiring companies for the purchase of teaching materials and didactic and pedagogical support. This work presents a critique based on Habermas' Theory about the main conditioning factors that act upon the teaching work regarding the use of HOTS. Thus, we performed a survey between years 2011 and 2012, with a Case Study qualitative approach about the Municipal School System of Catanduva, a town located in the state of São Paulo. The conditioning factors identified are the outsourcing of didactic work, the unification of the teaching work rhythm and external evaluations. The articulation of constraints implies the structuring and control of the teaching work, which tends toward the mere controlled execution of that which was preconceived and organized. To make the school aware of the problems arising from the systemic invasion of the life-world and the conditions attached to this process means creating a culture of resistance to the exacerbated insertion of technocracy in the institutional spaces of political decision, avoiding the one-sidedness of instrumental rationality.

KEYWORDS: HAND-OUT TEACHING SYSTEMS; PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP; RATIONALITY; HABERMAS.

RESUMEN Como resultado de la reforma de la gestión en el Estado brasileño y el vertiginoso proceso de municipalización de la escuela primaria muchos municipios comenzaron a establecer alianzas con el sector privado. Entre estos métodos, la adquisición de Sistemas de Aprendizaje por Apostillas (SAA) implica la contratación de empresas para la compra de material didáctico y la asistencia didáctico-pedagógica. En este trabajo se presenta una lectura crítica basada en la teoría de Habermas acerca de los principales factores determinantes que influyen en el trabajo docente en el contexto del uso de un SAA. Para ello, se realizó un estudio entre los años 2011 y 2012, con un enfoque cualitativo del tipo estudio de caso, en lo Sistema de Escuelas Públicas Municipales de la ciudad de Catanduva, ubicada en São Paulo. Las restricciones identificadas fueron la externalización del trabajo didáctico, la unificación de los ritmos de trabajo y exámenes externos. La articulación de las restricciones consiste en la estructuración y control del desarrollo de la enseñanza que se inclina a la mera ejecución controlada de lo que estaba preconcebido. Hacer de la escuela consciente de los males derivados de la invasión sistémica en el mundo vital y las condiciones asociadas a este proceso implica la creación de una cultura de la resistencia a la inserción exacerbada de la tecnocracia en los espacios institucionales de decisión política para evitar la unilateralidad de la racionalidad instrumental.

PALABRAS CLAVE: SISTEMAS DE APRENDIZAJE POR APOSTILLAS; ALIANZA PÚBLICO-PRIVADA; RACIONALIDAD; HABERMAS.

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997), o recém-criado Ministério da Administração e Reforma do Estado atribuiu ao então ministro, Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, a tarefa de implementar a reforma gerencial do Estado brasileiro. Esta se pautou, basicamente, em três estratégias políticas de gestão: a privatização, a terceirização e a publicização. A reforma gerencial do Estado promoveu a redefinição do papel do Estado e repercutiu diretamente na definição e alcance das políticas sociais. Nesse contexto, estas passaram a ser menos o resultado da luta democrática pela materialização de direitos sociais coletivos do que a exacerbada responsabilização da sociedade civil e a omissão do Estado. Além disso, para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), a redefinição do papel do Estado trouxe consequências para as relações público-privadas, com o setor privado ampliando sua atuação na administração pública mediante a assunção total ou parcial de responsabilidades atribuídas historicamente ao setor público.

Analisando especificamente algumas consequências do processo de municipalização do ensino no estado de São Paulo, Adrião et al. (2009) identificaram que a situação de fragilidade/impotência de muitos municípios paulistas, associada ao panorama político-econômico de reforma gerencial do Estado, levou muitas prefeituras a estabelecer parcerias com a iniciativa privada. Após o mapeamento das parcerias, as autoras evidenciaram três modalidades de operacionalização: i) subvenção pública a vagas em instituições privadas; ii) contratação de assessorias para a gestão educacional; e iii) aquisição de sistemas apostilados de ensino (SAEs). A aquisição de SAEs refere-se à contratação de sistemas de ensino por parte das prefeituras junto a empresas privadas. A contratação desses sistemas inclui a compra de materiais didáticos e assessoria para sua implantação, acompanhamento das atividades e formação continuada.

A aquisição de SAEs por prefeituras chama a atenção por seu crescimento vertiginoso nas últimas décadas. Segundo Adrião (2011), a primeira parceria foi efetivada em 1998 pela empresa COC, e, após 12 anos, o número de parcerias já somava 309. De acordo com a autora, os três SAEs mais adotados pelos municípios do estado de São Paulo são os das empresas COC, Positivo e Objetivo.

O presente trabalho é resultado de parte do projeto de pesquisa de doutorado cujo objetivo geral era contribuir para a compreensão das implicações do processo de adoção e utilização de SAEs em redes escolares públicas municipais (REPM) sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da educação básica (BEGO, 2013). Considerando, nesse contexto, o processo de aquisição e implantação do SAE Positivo, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso na REPM da cidade de Catanduva, estado de São Paulo. A rede adotou o SAE Positivo¹ por meio de licitação na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço”, no ano de 2007. Desde o referido ano, o SAE Positivo passou a fornecer material didático (apostilas), assessoria pedagógico-administrativa e cursos de capacitação para o corpo docente e equipe diretiva da rede.

¹ Para maiores informações sobre a empresa Positivo ver: <<http://www.positivo.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2013.

DESENVOLVIMENTO

A coleta de informações da pesquisa foi realizada entre os anos de 2011 e 2012, e foram utilizados sujeitos e espaços como fontes de informação. Os sujeitos participantes foram: i) secretária municipal de Educação; ii) diretora do departamento de orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); iii) diretores das escolas municipais de educação fundamental (Emefs) do segundo ciclo da REPM; iv) professoras de Ciências Naturais da REPM. Como espaços, foram observadas: i) reuniões dos representantes do SAE adotado com gestores e professores da REPM; ii) reunião entre a coordenação pedagógica da SME e diretores da REPM; iii) reuniões entre gestores das unidades escolares (UE) e professores das Emefs.

Para a coleta de informações junto aos sujeitos foram utilizados os procedimentos da entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2010). Utilizamos a observação participante com associação periférica (ANGROSINO, 2009). Nas entrevistas realizadas foram abordadas questões referentes: i) ao desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de utilização do SAE; ii) à definição de objetivos de ensino da UE; iii) à construção do projeto político-pedagógico e sua articulação com a proposta do SAE; iv) às implicações do assessoramento do SAE para o trabalho cotidiano na UE; v) ao impacto das avaliações externas sobre o trabalho escolar; e vi) ao planejamento didático-pedagógico. As observações cumpriram o papel de investigar *in loco* as características dos cursos de capacitação oferecidos pelo SAE e as relações estabelecidas entre os profissionais da REPM diante da dinâmica de trabalho no âmbito de utilização de um SAE. Para tratamento e análise das informações coletadas, utilizamos procedimentos da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011) e da triangulação propostas por Flick (2009).

De modo particular, neste trabalho buscamos alinhar elementos que nos possibilitassem apresentar uma leitura crítica à luz da teoria habermasiana acerca dos principais condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE. Chegar a uma compreensão sobre as implicações do *modus operandi* de um SAE e suas relações sobre o trabalho docente poderá contribuir para o entendimento das consequências das parcerias público-privadas para a educação pública.

RACIONALIDADE, AÇÃO EDUCATIVA E TRABALHO DOCENTE

A teoria do agir comunicativo é tida como a expressão máxima do pensamento habermasiano. Nela são expostos novos conceitos de razão (a razão comunicativa) e de sociedade (teoria dual de sistema e mundo da vida). Esses conceitos são derivados da crítica de Habermas (1968; 1989; 2010) às patologias da modernidade propiciada pela leitura frankfurtiana da obra de Weber e da apresentação de novos elementos necessários para a superação dessas mesmas patologias em vista da emancipação humana.

Utilizando-se do paradigma da interação mediada simbolicamente, Habermas (2010) propõe a ampliação do conceito de razão que, em vez de associá-la ao significado

subjetivo atribuído à ação, atrela-a à capacidade de comunicação e entendimento, considerando racionais, não só as ações meio-finalistas, mas todo constitutivo que abrange as dimensões humanas e, por isso, fundamenta-se nas condições de vida social. De acordo com esse novo conceito de razão, a racionalidade é entendida por Habermas (1989) como os pressupostos/concepções de fundo que fundamentam/orientam os tipos-ideais de ação social. O autor apresenta a distinção entre duas formas de racionalidade: a *cognitivo-instrumental* e a *comunicativa*.

A racionalidade de tipo cognitivo-instrumental é caracterizada pela ação racional teleológica que realiza fins definidos sob condições dadas. Sob esta racionalidade, as ações são orientadas à correta eleição entre estratégias, à adequada utilização de tecnologias e à pertinente instauração de sistemas. Restringe-se “às situações de emprego possível da técnica e, por isso, exige um tipo de ação que implica dominação sobre a natureza ou sobre a sociedade”, ou seja, “a ação racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controles” (HABERMAS, 1968, p. 46). Nesse tipo de racionalidade, portanto, as ações são coordenadas pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim no contexto aplicado das coisas do mundo objetivo.

O segundo tipo de racionalidade define-se pelo agir comunicativo ou interação simbolicamente mediada e orienta-se segundo normas de vigência obrigatórias, que são correspondentes a expectativas recíprocas de comportamento intersubjetivamente partilhadas e que devem ser entendidas e reconhecidas por sujeitos. Abarca observações e investigações, comparações e ponderações, utilizadas em decisões não triviais que exigem fundamentação; portanto, escapa das questões pragmáticas e é incorporada ao âmbito da ética. Sob este tipo de racionalidade, as ações são orientadas ao entendimento mediante o uso da linguagem em condições autônomas de argumentação (HABERMAS, 2010).

Pautando-se nesse novo paradigma, em que a linguagem é a protagonista, Habermas (2010) apresenta uma teoria dualista de sociedade segundo a qual as formações societárias modernas são divididas teoricamente em duas esferas distintas: *sistema* e *mundo da vida*.

À esfera sistêmica correspondem as estruturas societárias que garantem a reprodução material e institucional. É constituída pelos subsistemas *economia* e *estado*, representados, respectivamente, pela empresa capitalista mecanizada e pelo estado moderno burocratizado. Esses subsistemas têm nas categorias *dinheiro* e *poder* os mecanismos reguladores das ações teleológicas e estratégicas que se pautam essencialmente na efetivação de normas e regras que garantam o funcionamento eficiente do sistema, ou seja, que produzam lucro e sejam eficazes. No âmbito do sistema, a linguagem tem papel secundário e as relações são de caráter verticalizante, já que predominam a ação instrumental e estratégica.

O mundo da vida é constituído por um aglutinado de elementos que permeiam o mundo da *reprodução simbólica* e da *interação*, abarcando as situações, relações e realizações cotidianas, e são fontes ulteriores de significação. Essa esfera é formada pelos subsistemas *cultura*, *sociedade* e *personalidade*, representados pela linguagem e pela tradição cultural. Com isso, o mundo da vida é, por excelência, a esfera na qual os processos de entendimento ocorrem, uma vez que os “estoques de saberes” legados pela tradição só podem se repro-

duzir mediante processos expressivos intersubjetivamente partilhados. Essa esfera é fonte para as convicções e autoevidências de fundo que constituem o horizonte de sentido sobre o qual se tornam possíveis a compreensão e a interação social. No mundo da vida, as relações apresentam caráter horizontal, predominando o agir comunicativo.

Para Habermas (1968), as mazelas das sociedades ocidentais modernas devem-se à unilateralidade da racionalidade cognitivo-instrumental nas esferas de decisão das sociedades modernas, provocando a retração da ética, a perda das raízes morais diante do legalismo jurídico e a instrumentalização das relações. Entretanto, de maneira otimista, Habermas (2010) propõe que a emancipação dar-se-ia pela sujeição da razão técnica à razão comunicativa, já que as decisões subjugadas pela eficiência atrelada a interesses instrumentais poderiam dar lugar às legitimações valoradas pela justiça, ética e moral.

Pautando-se no referencial habermasiano, Longhi (2005) elabora o conceito de *ação educativa* na perspectiva do agir orientado pelo entendimento. Segundo essa perspectiva, a ação educativa é entendida como um processo orientado pelo entendimento e que, no âmbito da educação formal, corresponde à prática pedagógica realizada em um espaço institucionalizado e coordenador da ação. Este espaço, a escola, é responsável pelo ensino formal de um *corpus* de conhecimentos e elementos culturais que não tem sentido *per se*, de modo estanque e inócuo, mas, sim, com um *telos* bem definido, qual seja, a formação de sujeitos competentes para agir comunicativamente.

Logo, a ação educativa tem como *telos* a formação do educando no sentido de torná-lo um sujeito competente linguisticamente. Essa competência é entendida como a capacidade “para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessita ser coordenada para obterem o consenso genuíno e eficaz” (LONGHI, 2005, p. 1).

Reconhecendo a ação educativa como processo, temos que esta se desenvolve em um ambiente em que os interlocutores não gozam do mesmo *status* no que tange à autonomia moral e cognitiva.² Contudo, o agir comunicativo, nos termos habermasianos, tem, como condição de partida, o diálogo simétrico entre sujeitos competentes comunicativamente, em que nenhuma forma de coação hierárquica deve prevalecer sobre a força do melhor argumento durante o livre processo argumentativo. Por conseguinte, a ação educativa, não sendo o próprio agir comunicativo, reclama componentes de ação estratégico-instrumental, pois a própria prática pedagógica, decorrendo de uma interação assimétrica professor-aluno, detém dimensões teleológicas.

De acordo com a proposição de Longhi (2005), uma ação só é verdadeiramente educativa se conduzir à formação da competência linguística nos educandos. Isto implica o aforismo de que toda ação educativa apresenta componentes de ação teleológica, mas nem toda ação teleológica realizada na escola é obrigatoriamente educativa. Assim, o processo educativo realizado em instituições escolares desenvolve-se no liame do agir teleológico e do agir comunicativo, já que abarca tanto ações destinadas à obtenção de sucesso ou de produtos como ações com a finalidade de estabelecer significados e de construir acordos, normas e expectativas de comportamentos recíprocos.

² Para uma discussão geral acerca da concepção habermasiana de autonomia ver Freitag (1989).

A prevalência da racionalidade comunicativa implica que a prática pedagógica não deve se submeter, e, por isso, reduzir-se à ação meramente instrumental e estratégica, mas deve ser conduzida de modo a construir uma concepção ampliada do processo educativo, em que a escola propicie as condições para a formação de cidadãos competentes linguisticamente e, por conseguinte, capazes de agir comunicativamente nas formações societárias contemporâneas. Essa concepção exige uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a valorização do processo de individuação.

Com efeito, de acordo com a perspectiva comunicativa que vimos assumindo nesse trabalho, a escola é tida como *locus* responsável por viabilizar a aquisição pelas futuras gerações do *corpus* de trabalho não material produzido historicamente pela humanidade. A ação educativa realizada, no contexto das sociedades modernas, em um ambiente institucional reclama a atuação de profissionais competentes e habilitados para tal fim. Esses profissionais, os professores, efetivam sua função institucional mediante o desenvolvimento da prática pedagógica, a qual envolve, a partir de um conjunto de aportes científicos e metodológicos, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação dos mecanismos que melhor conduzam os alunos à aprendizagem. Mecanismos que não se reduzem apenas a ações instrumentais e estratégicas, uma vez que o trabalho docente está intrinsecamente relacionado com a formação de indivíduos e, por isso, é um trabalho que toma como base as interações de natureza comunicativa. Se as interações comunicativas só se realizam por meio da linguagem nos processos expressivos intersubjetivamente partilhados, o desenvolvimento do trabalho docente deve estar orientado fundamentalmente pela racionalidade comunicativa.

OS CONDICIONANTES QUE ATUAM SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Em nosso estudo de caso, verificamos que a adoção de um SAE na REPM foi principalmente motivada pelos problemas organizacional-estruturais e de recursos humanos que se agravaram com o abrupto crescimento no número de UEs de ensino fundamental (EF) sob jurisdição do município, decorrentes do processo de municipalização no ano de 2006. Diante do aumento do número de Emef's e do reduzido quadro de profissionais qualificados, a Secretaria Municipal de educação (SME) firmou a parceria com o SAE a fim de suprir as necessidades e demandas da rede.

Tanto o processo de escolha quanto o processo de implantação do SAE na REPM deram-se com caráter verticalizado, sendo que as deliberações restringiram-se aos gestores, não cabendo à comunidade docente e escolar a efetiva participação. A despeito desse caráter, a implantação do SAE teve grande receptividade e aceitação por parte da comunidade escolar. De modo especial, explorou-se o ideário de senso comum acerca da qualidade de um sistema de ensino privado e renomado.

Cabe sublinhar que os gestores e maioria dos professores afirmam preferir o sistema apostilado para o desenvolvimento do trabalho escolar. Por meio das análises das entrevistas, constatamos que essa preferência advém da possibilidade de facilitação e continuidade das atividades cotidianas, além da obtenção de resultados positivos. É interessante notar

que a facilitação e a continuidade do desenvolvimento do trabalho escolar derivam dos mesmos condicionantes responsáveis por seu controle e delimitação.

Os condicionantes identificados que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE são a *terceirização do trabalho didático*, a *unificação do ritmo de trabalho* e as *avaliações externas*.

O processo de terceirização e a unificação do ritmo do trabalho didático resultam justamente do trabalho mediado pelas apostilas. Em virtude da estrutura organizacional e do mecanismo de entrega bimestral, a utilização de apostilas promove a homogeneização, não só dos conteúdos programáticos, mas também de sua sequência de desenvolvimento para todas as disciplinas de todas as UEs da rede. Por isso, parte do planejamento didático-pedagógico já encontra-se predefinido pelo SAE.

Com a inserção do SAE, os índices de avaliação externa têm seu *status* de importância amplificado e, diante da padronização e unificação do trabalho didático, gera-se um ambiente, muitas vezes indireto e tácito, de comparação e concorrência, haja vista a divulgação de *ranking* das UEs da rede e de suas áreas disciplinares. Comparações, indiscriminadamente, são utilizadas para mostrar quem está sendo eficiente e trabalhando de modo correto e para indicar o sentido do que deve ser seguido. Ocorre, então, a indução da necessidade de adequação dos professores àquilo que foi predefinido pelo SAE e da necessidade de obtenção de bons índices.

O processo de “avaliação final”, por meio de avaliações externas daquilo que foi desenvolvido durante o ano letivo, é alheio à concepção e elaboração dos docentes envolvidos no processo. Esse fato acaba direcionando o trabalho do professor, de modo a desenvolver em sala de aula os conteúdos que provavelmente serão cobrados na avaliação externa, já que, em verdade, seu trabalho será avaliado de acordo com a *performance* dos alunos. Como o foco principal resulta na confluência das ações, em vista da necessidade tácita de conseguir bons resultados, como corolário, o próprio trabalho didático, não deliberadamente, mas resultado da própria dinâmica e organização introjetada pela cultura das avaliações externas e pelos condicionantes decorrentes a utilização do SAE, desenvolve-se de modo estandardizado.

A articulação dos condicionantes implica a estruturação e controle do desenvolvimento do trabalho docente que, no contexto de utilização de um SAE, de modo geral, inclina-se à mera execução controlada daquilo que está preconcebido e organizado.

O SAE acaba por fornecer o “sentido de organização do trabalho escolar”, orientando o tempo e a dosagem dos conteúdos programáticos e a avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano. Cria-se uma relação de dependência em relação ao *modus operandi* que a utilização da apostila propicia cotidianamente para todos os envolvidos: os alunos já têm o que será utilizado, o professor possui o guia do que deve ser feito e a gestão já dispõe do roteiro que deve ser seguido.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A situação da falta de permanência do docente na instituição, em virtude do rodízio constante dos professores efetivos nas escolas da rede e do fluxo de entrada e saída de pro-

fessores contratados, gera um ambiente de trabalho sem identificação institucional. Essa ausência de identificação pode ser percebida pela inexistência de espaços coletivos de discussão sobre a função social daquela instituição e, como corolário, a ausência da definição coletiva de objetivos de ensino, de planejamento coletivo e de ação integrada. As instituições somente têm sua concretude, sua materialização, justamente, na presença e nas ações dos atores históricos que a compõem e a fazem funcionar. Ora, a instituição escolar sem atores fixos, sem atores que possam ser identificáveis e identificados a ela, acaba sem uma identidade. A escola sem identidade fica muito mais vulnerável às imposições e ingerências sistêmicas. Como resultado, temos a submissão acrítica a fatores econômicos, burocráticos e hierárquicos em detrimento da legitimação de planos, metas e objetivos construídos e validados democraticamente pela comunidade escolar no espaço público de argumentação autônoma.

Dessa forma, a inserção de um sistema estranho, que concebe e oferece mecanismos de controle para o desenvolvimento do trabalho escolar, acaba acontecendo sem maiores reflexões ou, até mesmo, resistência, pois, apesar de suas limitações, facilita e permite o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano com o mínimo de coesão, controle e garantia mínima de consecução dos objetivos mais gerais relacionados às avaliações externas.

O desenvolvimento da ação educativa, tendo seu *telos* na formação de cidadãos competentes linguisticamente e capazes de agir comunicativamente, só se efetiva quando a prática pedagógica não se reduz à ação meramente instrumental e estratégica. Como a ação educativa é sempre a ação comunicativa em potencial, sua efetivação pressupõe que os profissionais da instituição escolar sejam, não só capazes de agir comunicativamente, mas que orientem suas ações e decisões pela racionalidade comunicativa. Isso exige que a instituição escolar possua/construa espaços públicos onde ocorram processos de interação linguisticamente mediados de formação da vontade coletiva. Tanto a concepção quanto a execução e avaliação do trabalho escolar devem derivar de decisões coletivas estabelecidas nesse espaço de interação comunicativa, livre de coerções e com o exercício da argumentação autônoma.

Tornar a escola consciente das mazelas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida e os condicionantes ligados a esse processo significa criar uma cultura de resistência à inserção exacerbada da tecnocracia nos espaços institucionais de decisão política, evitando a unilateralidade da racionalidade instrumental. Significa, ainda, fortalecer a autonomia institucional da escola que, para além de mera executora de projetos hegemônicos concebidos por especialistas externos, possa conceber e desenvolver seu trabalho escolar buscando a consonância entre as diretrizes e bases da educação nacional, as demandas regionais e as decisões coletivas da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local.** 2011. Relatório Técnico do Projeto de Pesquisa Fapesp. Processo: 2010/00490-0. 109p.

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BEGO, Amadeu M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente**: Estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal. 2013. 323f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-44, 2. sem. 1989.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 4-19, set.-dez. 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Trotta, 2010.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

Submetido em: 19-6-2014

Aceito em: 6-10-2014