



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Um Conflito ou Realidade Social na Gestão da Educação em Moçambique³⁹?

Por: Pedro João Uetela⁴⁰
uetelaha@yahoo.com

Resumo

Alguns elementos da teoria de Habermas são aplicados na conceptualização de gestão das instituições em alguns países como Brasil. É possível pensar a educação em Moçambique a luz deste autor? O presente artigo busca compreender a teoria da força da ação comunicativa de Habermas na análise do possível nexos entre a sua máxima com a gestão das instituições escolares no país. O olhar se incide sobre perspectivas sociológicas de conflito e aplica o método interpretativo na discussão e construção de dados. O trabalho está organizado em duas partes. Numa primeira fase buscamos mapear e descrever a popularização do pensamento habermasiano da ação comunicativa para em seguida mensurar a aplicação da teoria do autor na reflexão sobre a educação em Moçambique.

Palavras Chave: Ação Comunicativa; Gestão; Educação; Moçambique.

Resumo

Uj elementoj de Habermas teorio aplikas en la koncepteco de demarŝo de institucioj en iuj landoj kiel Brazilo. Chu povas pensi de eduko en Mozambiko al lumo de tiu aŭtoro? Tiu artikolo provas kompreni forton de la teorio de komunika agado de Habermas en analizanta la ebla ligo inter lia maksimuma kun la demarŝo de edukaj institucioj en la lando. La rigardo temigas sociologiajn perspektivojn de konflikto kaj aplikas interpretan metodon en diskuto kaj konstruo datumoj. La papero estas organizita en du partoj: komence serĉis mapi kaj priskribi la populareco de Habermas pensis pri komunika ago por poste mezuri la apliko de la aŭtoreco teorio en pensante pri edukado en

39. Esse artigo é versão mais desenvolvida e estendida de um trabalho apresentado na 3ª Conferencia Internacional intitulada: Dinâmicas Sociais em África: Rupturas e continuidades organizado pelo Centro de Estudos Africanos CEA da Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique realizado entre os dias 19 a 20 de Novembro de 2014.

40. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ SP, é mestre em Educação pela Universidade de Sidney/ Austrália é graduado em Estudos só Ensino Superior pelas Universidades Eduardo Mondlane/ Moçambique e pela Universidade de Oslo/ Noruega.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

*Mozambiko.***Ŝlosilvortoj:** *komunika ago; Administrado; Eduko; Mozambiko.**The author did not send abstract in English.*

Introdução

O nome de Habermas está associado à segunda geração da escola de Frankfurt, um instituto de pesquisa social fundado a quando de desdobramento de esforços para reflectir sobre o rumo cuja sociedade ocidental enveredava. (HABERMAS, 1980, p. 10). O que Habermas faz, é dar uma continuidade a esta hegemonia embora de uma forma antagônica a filosofia critica iniciada por Hegel, Marx bem como pelos seus predecessores na escola Frankfurtiana nomeadamente; Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. (HABERMAS, 1980, p.10). Conforme Marx (2005), um dos grandes iluministas depois de Kant, (Hegel) deu um novo rumo na concepção do pensamento ocidental através da sua máxima “o racional é real, e o real é racional” (p. 7) o que o conduziu a dedução de que o estado é o fundamento da sociedade civil. Uma das grandes preocupações dos jovens hegelianos, movimento cujo Feuerbach, Marx e postumamente de onde vieram todos os pensadores da escola frankfurtiana, foi fazer uma critica a filosofia hegeliana, o que se popularizou por crítica da filosofia crítica. (MARX, 2005, p. 19). Como é que foi feita esta crítica da filosofia critica e como ela nos elucida na percepção da gestão de instituições escolares em Moçambique?

Hegel considerou antes de Habermas que aquilo que dá ordem à sociedade, é o estado (o absoluto) e que sem ele a sociedade estaria submetida a um caos. (MARX, 2005, p. 145). Esta concepção da desordem ou anomia resultante do disfuncionamento da sociedade, parece estar ancorada a sociologia durkheimiana

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

referente à discussão das tipologias de solidariedade que mantém os indivíduos coesos e aglutinados. (GIDDENS, 2001, p. 10). Mas seja de quem for a apropriação do termo entre Durkheim e Hegel, o importante é percebermos a máxima hegeliana fundada no argumento de que tudo o que é real é racional o que nos facilita chegarmos até Habermas. O resultado que provem desta lógica hegeliana é sem sombra de dúvida que as instituições é que fundam e dão sentido a sociedade. (MARX, 2005, p. 7). Através deste argumento, parece ter se perpetuado o uso da força e desvalorização das relações e negociação de poder entre agentes dentro das instituições uma vez que se elas são reais aquilo que fazem é racional, o que na perspectiva hegeliana tinha a sua razão de ser. Se for esta a concepção de Hegel, qual será então o papel da sociedade civil perante a escola? Embora Hegel tenha se limitado à análise das relações de poder entre estado e sociedade civil, se transferirmos sua teoria para outras instituições do estado concretamente escolas, pode se pensar também que tudo o que o sistema escolar faz é real e é também racional. A demonstração de que o sistema de educação pode agir de forma irracional, é claramente apontada no trabalho de Bourdieu & Passeron (1970) ao afirmarem que o sistema escolar do tempo era um mecanismo de irracionalidade através da reprodução e perpetuação de desigualdades e violação simbólica. (p. 79).

Consequentemente, tanto a visão de Hegel quanto o sistema criticado por Bourdieu & Passeron (1970) remetem-nos a relações entre instituições e sociedade civil fundamentadas pelo verticalismo contrariamente ao horizontalismo. Parece que na concepção hegeliana esta perpetuação teria justificção uma vez que a instituição é que dá ordem e coesão. Os seguidores de Hegel, sobretudo Feurbach e Marx inverteram a máxima hegeliana de que o estado ou as instituições fundam a sociedade

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para “a sociedade funda o estado” o que nesta mesma visão corresponderia afirmar que a sociedade dá sentido as instituições. Os fundadores da escola de Frunkfurt, sobretudo Habermas, trazem um meio termo fundado no poder comunicativo e negociação para o fortalecimento desta ordem na sociedade bem como nas instituições. Para a escola de Frunkfurt de Habermas contrariamente ao que os seus predecessores haviam deixado, sobretudo a visão da teleologia da história e que através das leis sociais era possível mostrar o sentido a seguir, para ele a força da participação, interação e negociação do poder pelas partes através da comunicação é primordial. Paralelamente ao que Habermas considera, Bourdieu (1982) diria que a economia das trocas linguísticas está no centro da ordem entre grupos de indivíduos e instituições. A forma através da qual a ação comunicativa ocorre, bem como os desafios que advêm das relações entre indivíduos nas instituições constitui o nosso foco de análise a seguir numa tentativa de trazer Habermas na interpretação da gestão escolar Moçambicana.

Teoria da ação Comunicativa de Habermas

A concepção da ação comunicativa formulada por Habermas está atrelado a diversas questões presentes em algumas das suas obras “Sociologia (1980) e o discurso filosófico da pós-modernidade (2002)”. De entre os vários temas que o autor discute, considera a crítica do saber, da ciência, da sociedade e do sujeito

O fio condutor que parece lhe direcionar a estas abordagens segundo Ludwig et al (2007) está ancorado a idéia da persistência no passado soberano do tipo de ciência, do saber e de sociedade perpassados desde Hegel, Freud até Nietzsche e que conforme mostramos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

anteriormente viam a história como um caminho que se pode prever. É de relevante importância a menção de dois pensadores que articularam sobre a tal teleologia da história nomeadamente Comte e Marx. Segundo Giddens (2001, p. 20-80) enquanto Comte considerava que a descoberta das leis do estilo das ciências naturais iria possibilitar a indicação do fim da história, Marx por sua vez e apesar da sua antipatia com Comte afirmou ter descoberto tais leis da física (leis do movimento) contidas na sua dialética.

No entanto, conforme Gomes (2007) as afirmações supracitadas não são tão importantes quanto é significativa a ação comunicativa através da racionalização das ações coletivas e que culminam com a construção de sujeito social, dialógico e intersubjetivo podendo moldar esta ação comunicativa as ações coletivas dos indivíduos. (.

Através desta concepção habermasiana, o que unifica os sentidos de entendimento é a linguagem (ação comunicativa) por intermédio daquelas normas linguisticamente articuladas e cujo objetivo é o entendimento coletivo. Habermas parece ter em conta a viragem linguística e, sobretudo a teoria da competência linguística chomskyano em que as normas e regras de linguagem e o discurso contam significativamente e dão sentido as ações dos indivíduos. Nota-se neste argumento que a instituição ou a sociedade civil por si só são insuficientes na determinação da ordem tidos anteriormente tanto por Hegel quanto por Marx como máximas. Todavia, Habermas se distancia de Chomsky na medida em que, enquanto este se preocupava com regras linguísticas abstratamente preconcebidas na construção de frases, aquele se preocupa em construir ações linguísticas aceites por unanimidade dentro de grupos de indivíduos e instituições. (HABERMAS, 1980, p. 14).

Nasce desta interpretação a necessidade de se criar espaços comuns e de posses coletivas onde as opiniões são feitas em debates públicos através do exercício

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do uso da linguagem podendo ganhar quem tiver melhor argumento. Habermas parece invocar a necessidade de se voltar ao modelo aplicado na Grécia Antiga onde a validade das opiniões era feita em coletividades e com participação direta ou por representação dos intervenientes.

Alguns estudos tentaram mostrar a naturalização destes ideais de Habermas e como é que se criam espaços públicos para empoderamento da ação comunicativa na educação. De acordo com Pinto (1994), Gohn (2003), Uetela (2014) e Boas (2006. p. 21) que escreveram sobre alguns elementos de participação contidos em Habermas e que o último se refere a recepção de Habermas no Brasil, por exemplo, existe na concepção destes pensadores no contexto brasileiro em particular, a popularização dos mecanismos de participação na educação através de conselhos de escola, orçamentos participativos, conselhos gestores e audiências públicas cuja centralidade se assenta na negociação e uso de linguagem isto é na naturalização da teoria de Habermas. São estes espaços que Habermas privilegia porque colocam as instituições mais sociais e não repressivas uma vez que já não são elas só que determinam a formação discursiva e as regras de jogo (HABERMAS, 1980, p. 8). Embora tenha se mostrado divergente a Foucault em muitos aspetos, o filósofo alemão partilha o mesmo entendimento da microfísica do poder com o filósofo francês onde as relações de poder são importantes na construção de sentidos. (ROUANET, 1998, p. 147-227). Pode ser desta forma que se pode pensar na gênese de uma nova sociedade, de um novo sujeito e um novo saber.

Habermas (1980) se preocupa em demonstrar como se operacionalizam as ações coletivas considerando que no âmbito de negociação e em cada momento de fala dos indivíduos dentro das instituições, existem 4 expectativas para validação dos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

argumentos. Primeiro, os conteúdos transmitidos devem ser compreensíveis. Em seguida, os sujeitos participantes são verdadeiros. Terceiro, os conteúdos proposicionais que eles apresentam são verídicos e por último os intervenientes ao agirem através do uso de linguagem devem ter argumentos válidos para o fazer, isto é, agem dentro de normas que lhes pareçam justificadas. Ele se distancia desta forma da concepção do poder na perspectiva de Weber definido como a possibilidade de impor a vontade sobre os outros e traz a questão da negociação e, aproxima-se de Hannah Arendt e como ressaltamos anteriormente de Foucault que consideram o poder como faculdade de se chegar ao consenso num contexto de negociação sem violação. (HABERMAS, 1980, p.100).

Este distanciamento e aproximação por parte de Habermas a Weber e Arendt respectivamente nota-se quando o autor de Frankfurt postula alguns pressupostos para ações coletivas nomeadamente (i) a comunicação quotidiana dentro das instituições, (ii) questionamento para apurar a veracidade dos argumentos e (iii) discurso (discussão de soluções com arguições) como forma de selecionar os discursos plausíveis. Para o autor são estes pressupostos que conduzem a uma situação ideal de fala justificado pela preposição de que todos os participantes são iguais perante o debate, todos falam e ninguém é oprimido. (p. 10). Habermas abandona desta forma o que se considera solidariedade tradicional fundada na hierarquização e validade das opiniões definida pela burguesia dominante. (SOUZA, 1998, p. 32). O que conta mais para Habermas é a validade das opiniões. Todavia, em sistemas caracterizados por hierarquias, este pressuposto pode ser questionável e constitui um desafio quando se pensa nos espaços públicos e sua criação. O contexto da escola Moçambicana conforme discutiremos a seguir pode ser um dos exemplos em que a construção de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consensos fundamentados na teoria de Habermas em alguns casos é um conflito.

A Teoria de Ação Comunicativa de Habermas na análise da gestão educacional em Moçambique.

A sessão anterior mostrou como o período em que Habermas vive caracterizado por movimentos sociais em que o debate pela cidadania e construção de consensos só poderia ser construído a partir da negociação. Esta sessão elucida como a construção de tais consensos na gestão da escola moçambicana pode se caracterizar por conflitos devido a hierarquização nos conselhos escolares, insuficiência ou inexistência de conselhos gestores e de financiamento e instrumentalização dos participantes nas audiências públicas em alguns casos.

Para a escola Moçambicana, estes pressupostos da ação comunicativa parecem um desafio ligado às relações de poder e do sistema escolar em uso no país. Apresentamos aqui a construção das ações coletivas no contexto Moçambicano como um desafio impresso num dilema social caracterizado por contradições entre grupos no poder e atores envolvidos e que na perspectiva de Ludwig *et al* (2007) no que se refere a definição das decisões em Moçambique parece não se “desvencilhar” dos antigos modelos herdados aparentemente da colonização. Dai que sugerimos alternativas para melhoria de gestão da educação em Moçambique através do aperfeiçoamento nas relações entre atores.

Por exemplo,

com a independência houve em Moçambique uma mudança e democratização do sistema de educação. Esta afirmação pode ser interpretada a luz de mudança da centralização para descentralização o que na linguagem de Habermas implicaria

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ações coletivas e primazia na comunicação, participação e envolvimento de vários atores na tomada de decisão e partilha de poder. Mas em termos empíricos, que tipo de democratização passou a se efetivar nas escolas moçambicanas com aparentes ações individuais e às vezes sem questionamento, discurso ou mesmo sem consensos?

Será que o atual funcionamento dos conselhos de escola não pode ser interpretado de ponto de vista de conflito para a educação quando analisado a luz da teoria da ação comunicativa de Habermas? A idéia de conselho de gestão escolar pressupõe características tais como participação, descentralização e partilha de poder entre os agentes. As abordagens teóricas parecem se contradizer com evidências empíricas no que se refere a Moçambique. Nhanice (2013) tentou elucidar-nos sobre esta temática ao definir o conselho de escola em perspectivas diversificadas e diferenciadas como passamos a citar algumas das suas definições:

Já no que diz respeito ao Conselho de Escola, autores como Abranches (2003), como citado em Silva e Neto (2007) sustentam que é um órgão de decisões coletivas, capaz de ultrapassar a prática do individualismo. Para o autor, se o Conselho de Escola for realmente formado por todos os segmentos da comunidade escolar, ele pode mudar a natureza da gestão da escola e da educação, podendo também intervir positivamente na qualidade do serviço prestado pela escola à comunidade onde a escola está inserida (NHANICE, 2013, p. 12).

Em um outro contexto o mesmo autor define o conselho de escola nos seguintes moldes.

De acordo com Ferreira e Aguiar (2004:48), o termo Conselho, vem do Latim *Consilium*, que significa “tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação reflectida, prudente e de bom senso”. Já no Grande Dicionário Enciclopédico Verbo (1997:466), o termo Conselho é definido como

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“um organismo que pode possuir diferentes funções, tais como funções consultivas, técnicas e executivas”. Para Cury (2004:48), o conselho é também “lugar onde se delibera. Por isso, toda a decisão deve ser precedida de uma análise e discussão dos participantes. Nesta discussão, Cruz (s/d), ainda afirma que o termo conselho embora seja amplamente utilizado para designar diferentes formas de organização ou reunião política, no sector da educação, passou a configurar-se mais recentemente como um mecanismo de gestão do sistema, da escola e de controlo popular de políticas públicas. Por isso, alguns pesquisadores afirmam que o termo conselho surge no sector da educação, como forma de institucionalizar a participação da comunidade nos processos de gestão escolar numa perspectiva democrática. Para Cruz (s/d), o conselho é assim um lugar onde a razão se aproxima do bom senso. (NHANICE, 2013, p. 17-18).

O conflito que se nota num conselho de escola pelo menos no contexto de Moçambique é que a priori os membros não partem do mesmo pé de igualdade conforme Habermas sugeriu na sua ação comunicativa. Conseqüentemente, a divergência entre o primado na definição do que deve ser um conselho com evidencia empírica e quotidiana. Habermas (1980) prima pela igualdade dos participantes porque isso irá justificar a partilha igualitária do poder comunicativo. Segundo Nhanice (2013) o conselho de escola no contexto de Moçambique é composto da seguinte forma:

Nesta perspectiva de organização e gestão escolar, os diferentes segmentos da comunidade escolar, nomeadamente: diretores, professores, pais, alunos, etc., são considerados sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação no processo deve acontecer de forma clara e com responsabilidade. (NHANICE, 2013, p. 24).

Mas como é que pode ser possível a atuação ativa e igualitária destes membros tendo em conta que o seu lugar já está hierarquizado? Os modelos de gestão por hierarquização foram aplicados segundo Hatch & Cuncliffe (2006) por gestores



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

clássicos como Weber e Gulick. O anterior cometeu a falha de pensar que somente a autoridade e racionalidade eram fundamentais para o sucesso organizacional e que quem tem esta capacidade é o gestor ou administrador. O segundo, que seguiu Weber conceptualizou o modelo do trabalho do chefe executivo em planificação, organização, direção, coordenação, relatório e financiamento implicando monopólio justificado pela especialização (p. 12).

A hierarquização dos membros do conselho de escola no contexto de Moçambique parece instrumentalizar alguns participantes devido às diferenças na posição hierárquica que os mesmos ocupam. A falha de gestão por hierarquização é a sua ênfase no verticalismo (top down⁴¹) uma vez que a possibilidade de influência das decisões vindas da base ou horizontalismo (*botton up*⁴²) é muito reduzida. Uma vez que o posicionamento dos membros dentro do conselho já está hierarquizado os membros já partem de vertentes não igualitário como Habermas advogara e, na economia das trocas lingüísticas de Bourdieu (1982) os discursos dos dominadores do campo⁴³ prevalecem, isto é as vozes dominantes seguirão a hierarquização ao longo da negociação, podendo para o caso de Moçambique as decisões serem dominadas pelos diretores.

Além disso, uma vez que o conselho é representação (governo representativo) muitos estudos mostraram, por exemplo, citando Rousseau, que não há garantia que os representantes sempre agem segundo os

41. Um modelo de gestão baseado na hierarquização e que as decisões são tomadas pela estrutura máxima e são cumpridas sem questionamento pelos súbditos.

42. Inverso de gestão por hierarquização. Aqui todos coordenam na tomada de decisões inclusive as decisões dos súbditos são validadas pelas estruturas máximas.

43. Campo neste artigo refere-se a teoria domínio da área frequentemente usado na sociologia de Bourdieu sobre a reprodução e herdeiros para ilustrar que aqueles que possuem o capital cultural e econômico alto, irão se impor sobre os fracos e perpetuando se desta forma as desigualdades.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

interesses coletivos e não em interesse pessoal. (FAREJOHN & PASQUINO, 2001, p. 17). Este questionamento parece ser visível quando se pensa nos mecanismos de financiamento escolar moçambicano que se caracterizam por um alto nível de centralização, contrariando a idéia de descentralização defendida e vista em Moçambique de pós independência.

A AIM (2011) no âmbito de gestão da educação em Moçambique aponta para 2 modelos de financiamento das escolas através de (i) negociação entre as instituições e o ministério das finanças e (ii) financiamento direto das instituições sem negociação. (p.1). Só neste modelo de financiamento da educação em si está implícita uma verticalidade o que contraria, por exemplo, o modelo de gestão tido como ideal e sugerido por Clawson (2006) que citando Roddick preconizou a maximização da flexibilidade e confiança nas pessoas. O autor afirma: *“You have to look at leadership from the eyes of the followers and you have to live the message. What I have learned is that people become motivated when you guide them to the sources of their own power”*. (CLAWSON, 2006, p. 2 APUD RODDICK, *Body and Soul*, p. 214).

No contexto de Brasil por exemplo e em relação ao orçamento participativo⁴⁴ no sector educativo, tanto o estudo de Gohn (2001 p.100) quanto de dão ênfase ao papel dos conselhos, na determinação da aquisição do orçamento escolar algo preconizado pela legislação federal. Uma vez que a existência de conselhos determina a alocação de recursos financeiros, podemos falar do processo de gestão baseado na democratização do ensino através da emergência de novas estruturas de participação como resultado da proliferação desses conselhos.

44. (O.P) mecanismo de democracia participativa usado aqui para explicar como a sua aplicação no sector da educação através do envolvimento pode fortalecer a democracia participativa na educação.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Uetela (2014) descreveu esta viragem tida por Gohn nos seguintes moldes:

[...] a transferência e o recebimento dos recursos financeiros pelos municípios estão vinculados por lei federal à existência de conselhos. A lei preconiza três conselhos de gestão no nível do poder municipal, todos com caráter consultivo, ligado ao poder Executivo, a saber: O Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (UETELA, 2014, p. 22 APUD GOHN, 2001).

Por fim, as audiências públicas servem significativamente no contexto de gestão da educação brasileira como mecanismo que incita a democratização e participação através do aumento durante o governo Lula de conferências nacionais, audiências públicas, espaços públicos e o aumento de organizações não governamentais (ONGs) que atuam em vários sectores inclusive na educação como áreas prioritárias para incentivar a participação. (Em Moçambique as audiências públicas embora se verifiquem no sector da educação, a distância do poder (*power distance*⁴⁵) que aparentemente é maior tendo em vista o país, parece aumentar cada vez mais o conflito de gestão comunicativa sugerido por Habermas.

Conclusões

Este trabalho tinha como objetivo discutir a teoria da força da ação comunicativa de Habermas e o conflito que se pode verificar entre a mesma com a gestão escolar Moçambicana. Dentre os vários aspectos considerados, mostramos como Habermas superou as ideias propagadas pelos seus predecessores

45. Distância que se estabelece entre os governantes e governados ou entre o chefe e o resto dos trabalhadores dentro de uma empresa.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nomeadamente Hegel e Marx uma vez que o período em que o pensador alemão vive é mais caracterizado pelo surgimento de movimentos sociais que pautam pela reclamação, partilha e redistribuição do poder. Esta redistribuição só poderia ser possível através da negociação, da comunicação e debate de ideias e validação dos melhores argumentos. Igual filosofia e na atualidade, parece se naturalizar em vários sectores inclusive na educação através de criação de mecanismos de empoderamento de participação tal como conselhos de escola, conselhos gestores, orçamentos participativos e audiências públicas. Nota se no âmbito destes mecanismos a naturalização de teoria do autor aqui apresentado. Todavia, em Moçambique embora alguns dos elementos que fizeram da teoria de Habermas sucedida se verificarem na gestão escolar, é indispensável uma crítica a forma como esta teoria é maximizada. Primeiro o conselho de gestão escolar está hierarquizado de tal forma que os agentes não partem do mesmo nível na tomada de decisões como Habermas sugeriu. Sendo assim a instrumentalização de alguns agentes e a tomada de decisões vitais pelos dominadores do campo (diretores) é notável. Sendo assim parece haver uma contradição entre o plasmado no modelo de conselho sugerido por Habermas e o que se verifica em Moçambique considerado em nosso entender como uma situação de conflito social. Além disso, a hierarquização faz com que o modelo *top down* de gestão seja dominante na administração escolar Moçambicana. E quando é assim as decisões da base da hierarquia não contam tanto, mas sim as do topo ou das elites dominadoras do campo. O modelo de financiamento das escolas no contexto de Moçambique está muito longe de igualar se ao modelo de Habermas onde todos participam na tomada de decisão através de participação direta ou representativa. No caso de Moçambique nota se uma centralização de decisões orçamentais o que mais uma vez remete nos a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

verticalidade de financiamento escolar. Se o modelo democrático sugerido por Habermas e que é em certa medida aplicado em alguns contextos como o brasileiro conforme mostramos na segunda parte deste artigo é tido como ideal, então Moçambique precisa melhorar cada vez mais a sua forma de gerir e administrar as escolas. Por último, a idéia das audiências públicas que incentivam a participação e igualdade na tomada de decisões são quase inexistentes em Moçambique e das poucas que se verificam parece servirem de instrumentalização dos participantes. A ser verdade, como mostramos anteriormente, que a confiança nas pessoas é uma das formas ideais de gestão, então parece existir a necessidade de se criar mais espaços de participação e envolvimento na partilha do poder e de decisões na escola moçambicana.

Referências

- AVRITZER, Leonardo. “Sociedade Civil e Participação no Brasil Democrático” *In Experiências nacionais de Participação Social* (27-54). S. Paulo: Nova Florestas, 2009. BA
- BOAS, Gláucia. **A Recepção da Sociologia Alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks editora, 2006.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON, Jean. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1970.
- CLAWSON, James. **Level three leadership: Getting below the surface**. New Jersey, Pearson Prentice Hall, 2006. Library electronic copy
- FEREJOHN, John. & PASQUINO, Pasquale. **A teoria da escolha racional na ciência política- Conceitos de racionalidade em teoria política**. RBCS, vol. 16 no. 45. fevereiro/2001.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa : Polity Press, 2001. Tradução da Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- GOHN, Maria. **Conselhos Gestores e Participação sociopolítica**. São Paulo, Coleção Questões da nossa época, v. 84, 2001.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

GOMES, Raimundo. **Educação, Consenso e Emancipação na Teoria Da Ação Comunicativa de Habermas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2) 53-63, dez. 2007.

HABERMAS, Jurgen. Habermas: "Sociologia" In Freitag, Barbara & Rouanet, Sergio (org) **Habermas Sociologia**. S. Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1980.

HABERMAS, Jurgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. S. Paulo: Fontes Editora, 2002.

HATCH, M. & CUNCLIFFE, A. **A brief history of organizational theory. In Organizational theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives** . New York:Oxford University Press, 2006.

LAVINIA, Gasperini. **Moçambique: Educacao e Desenvolvimento Rural**. Coleção do Instituto dos sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento, 1989.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia de Direito de Hegel**. Rio de Janeiro: Sindicato Boitempo, 2005.

NHANICE, José Bambo. **O Papel do conselho de Escola na Gestão Democrática da escola básica: As lições da experiência das escolas primárias completas 3 de Fevereiro da cidade de Maputo e 29 de setembro do Distrito de Marracuene** . Maputo, 2013.

Disponível em https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=c8KcU9q0DovRgATQ_4HgBw&gws_rd=ssl#q=conselhos+de+gestao+escolar+em+mocambique+.

LOPES, Jose. **Escola Política Linguística em Moçambique. A Cidadania Ameaçada**. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, no 3, Jan/Jun 2001.

LUDWIG, Cristiane *et ali*. "A ação comunicativa e a perspectiva democrática na educação" In **Education**, 2007. Cristiane LUDWIG2. Amarildo Luiz TREVISAN3.

PINTO, José Marcelino de Azevedo. **A Administração e Liberdade: Um estudo do Conselho de Escola a luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

ROUANET, Sérgio. "Poder e Comunicação" In ROUANET, Sergio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA JESSE. **De Goethe a Habermas. Autoformação e esfera pública**. Lua Nova, 1998, n. 43, p. 25-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n43/a03n43.pdf>

TRIVISOL, Marcio. **Ação comunicativa e pedagogia; alguns apontamentos sobre educação e mídia**, 2010. Disponível em

http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

UETELA, Pedro. “Brasil Mocambique: Encontros e desencontros nos mecanismos da democracia participativa escolar” In **Revista Movimentação**, v. 01, nr. 01, pp. 18-31, 2014.