

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E
LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO
ESCOLAR: O DESAFIO DA REALIDADE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Lorena Dalcin Gattiboni

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA
DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR:
O DESAFIO DA REALIDADE**

por

Lorena Dalcin Gattiboni

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DA
EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR:
O DESAFIO DA REALIDADE**

elaborada por

Lorena Dalcin Gattiboni

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Clóvis Renan Jaques Guterres (UFSM)

Prof^a. Ms. Lorena Marquezan (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira (UFSM)

Santa Maria, 25 de fevereiro de 2008

Dedico

A todas e todos que estão se
empenhando para construir
uma nova prática educativa,
superando os equívocos e
limites do ensino tradicional.

AGRADECIMENTOS

A todos os que fizeram parte dessa caminhada,
em especial, a minha mãe Margarete
e a minha irmã Bruna.

|

Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar
de sonhar sempre
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Gestão Escolar
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR: O DESAFIO DA REALIDADE

AUTORA: LORENA DALCIN GATTIBONI
ORIENTADOR: PROF^o. DR. CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, 25 de fevereiro de 2008

Este trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, um estudo bibliográfico, objetivou compreender o processo de gestão escolar e verificar como a gestão da escola pode viabilizar alternativas para ressignificar a natureza das práticas pedagógicas de modo a potencializar uma educação emancipatória e de qualidade. Esta investigação usou como pressupostos teóricos os princípios de PAULO FREIRE (1987), DAMKE (1995), FREITAS (2001), LÜCK (2006), entre outros. Ao abordarmos a temática investigada, conseguimos ter um entendimento maior no que se trata de concepção problematizadora e libertadora da educação e sobre gestão escolar. Tendo em vista as particularidades apresentadas, esta pesquisa vislumbra que as ações educativas possam ser ressignificadas, em busca de novas alternativas para a educação, dentro de um contexto de Gestão Democrática, através de um viés problematizador e libertador, no qual a relevância da escola está em educar para o exercício da cidadania responsável, promovendo a participação de todos os sujeitos na gestão escolar.

Palavras-chave: Educação, Gestão Escolar, Emancipação.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Program of Postgraduate in Pertaining to School Management
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

CONCEPTION PROBLEM AND LIBERATOR OF THE EDUCATION AND THE PERTAINING TO SCHOOL MANAGEMENT: THE CHALLENGE OF THE REALITY

AUTHOR: LORENA DALCIN GATTIBONI
TEACHER: PROF^o. DR. CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, february 25th, 2008

This work developed in the Postgraduate in Educational Management, a bibliographical study, objectified to understand the process of pertaining to school management and verify as the school management can make possible alternatives to transform the nature of practical pedagogical ones, in order to develop the emancipation and quality education area. This inquiry used estimated theoreticians the principles of PAULO FREIRE (1987), DAMKE (1995), FREITAS (2001), LÜCK (2006), and others. When investigated approaching the thematic one, we obtain a bigger agreement in what is about problematic and liberating conception of the education and on pertaining to school management. Having in mind the presented particularities, this research glimpses that the educative actions can be processed, in search of new alternatives for the education inside of a context of democratic management, through a problematic and liberating bias, in which the school relevance is in educating for the exercise of the responsible citizenship, promoting the participation of all citizens in the pertaining to school management.

Key-word: Education, Pertaining to School, Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Justificando o caminho percorrido	11
CAPÍTULO I: DIALOGANDO COM OS AUTORES	
1.1 Educação problematizadora e libertadora: uma discussão inicial	15
1.2 A gestão escolar como um instrumento de proposição e compromisso com a democratização da escola pública	25
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A REINVENÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	
2.1 Novas perspectivas para a educação, dentro de um contexto de gestão democrática, através de um viés problematizador libertador.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

**Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado.
(Paulo Freire)**

Vivemos num país onde a maioria do povo é pobre e onde 32 milhões de pessoas estão condenadas à miséria absoluta, num país que se especializou no extermínio de índios e onde o povo negro continua vítima das mais aviltantes formas de discriminação. Por extensão, empobrecimento, baixo poder aquisitivo dos salários, marginalização de grandes contingentes populacionais, profundas tensões sociais, dívida externa, redução do nível de vida da maioria da população, são situações que se agravam no cenário brasileiro¹.

Ao lado disso, o país surge aos olhos do cidadão como um lugar marcado por atos de violência: assaltos, balas perdidas, estupros, depredações e outras formas talvez mais sutis, mas não menos lesivas, de agressões perpetradas na interação do sujeito jovem com o meio social. E o fenômeno já não se restringe aos grandes centros urbanos, mas penetra no interior do Brasil instalando-se em cidades de médio e até pequeno porte. É nesse panorama que se insere a educação, a qual tem suas mais profundas raízes fincadas no singelo solo das relações que compõem o tecido social acima esboçado.

Para que o estudo que ora apresentamos suscite alguma conseqüência, é preciso que tenhamos a coragem de debruçar-nos, sem escamoteios, sobre o fenômeno educacional. Aparentemente, estamos saturados de tanta conversa acerca dos problemas enfrentados pela educação, estamos cansados de tantas imagens, de tantos testemunhos. Ao abordarmos ou escutarmos teorizações sobre a

¹ Gabriel Ulyseu, pesquisador do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) do Ministério do Trabalho, revela que apenas 10 entre 100 brasileiros detêm 80% da renda nacional, isto é, 80% de todas as riquezas que são produzidas no país. Logo, os outros 20% são distribuídos pelos 90% dos demais habitantes. Além disso, afirma que existem 52 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza. Há ainda os que trabalham e que têm suas rendas situadas abaixo de dois salários mínimos, e estes beiram os dois terços da população que está na ativa, segundo dados do IBGE. Há ainda os que trabalham e que têm suas rendas situadas abaixo de dois salários mínimos, e estes beiram os dois terços da população que está na ativa, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2006.

educação, geralmente o fazemos em um patamar bastante rasteiro e muito pouco analítico. Sofremos os efeitos tremendos, é verdade, que se tornam ainda mais tremendos quando não se compreende minimamente as causas. Por imobilismo, quão pouco desvelamos o que se encontra por trás dos fenômenos que nos causam indignação, bem como deixamos de excursionar pelos bastidores, onde tudo acontece. Assim, em geral, as reflexões sobre a educação se restringem ao discurso horrorizado, condenatório, mas muito superficial.

Para que não caiamos na vala comum de tal visão sobre a educação, precisamos enfrentar, ainda que desgostosos, a dor que nos assola. Não creio, contudo, que isso ocorra por consciente vontade pessoal de enfrentar a dura realidade. Ocorre, sim, como manifestação de uma falta de compreensão mais crítica do panorama educacional. Isto não acontece porque somos incapazes de compreendê-la, mas pela internalização da propaganda ideológica dominante e não no esforço para nos assumirmos como sujeitos curiosos, indagadores, em processo permanente de busca, de desvelamento das razões de ser das coisas.

Aprofundando criticamente a discussão acerca da educação, muitas máscaras daquilo que genericamente chamamos de “sistema” caem, revelando todo o esquema de articulação e funcionamento da sociedade em que vivemos. Ao caírem tais máscaras, muitos entendimentos são obtidos sobre a dinâmica de exclusão, exploração e opressão das grandes massas. Assim, uma análise mais profunda sobre a educação não interessa aos estratos sociais dominantes. É por isso que se fala muito no assunto sem que, em geral, se dê a tais falas uma dimensão crítico-analítica.

Na contra-corrente, queremos convidar-vos a fazer uma tentativa, a lançarmos a nós mesmos uma provocação, a retomar um referencial educativo, considerando as necessidades de um povo oprimido e, a partir dele e com ele, desenvolver práxis contrárias as de um sistema totalizador. Ou seja, vislumbramos uma educação voltada para o desenvolvimento e para a democracia, que possibilite ao homem e à mulher a discussão corajosa dos problemas de seu tempo, bem como a inserção crítica nessa problemática. Uma educação que oportunize aos educandos o debate sobre o seu direito de participar, em substituição àquela que se contenta em transmitir idéias prontas e palavras vazias.

Nesse sentido, preocupado com a postura que a escola deve ter frente a essa configuração social, esse estudo tem como intencionalidade compreender o processo de gestão escolar e verificar como a gestão da escola pode viabilizar alternativas para ressignificar a natureza das práticas pedagógicas de modo a potencializar uma educação emancipatória e de qualidade. Além disso, este trabalho vislumbra realizar transformações no espaço onde atuamos possibilitando o desenvolvimento de uma consciência profissional comprometida com as práticas reflexivas, engajadas no trabalho coletivo em torno de uma gestão escolar democrática e de uma escola de qualidade para as classes populares.

Tendo em vista essas problematizações brevemente esboçadas, torna-se necessário desculpar-nos se algumas das presentes reflexões possam parecer enfáticas. A radicalidade das afirmações, portanto, é paixão e não pretensão. Tal paixão incendeia os sentimentos e o intelecto e nos provoca a enfrentarmos nossos limites corajosamente, a encararmos as reflexões que nos são difíceis e caras, a voltarmos a sonhar e construir utopias² realizáveis.

Justificando o caminho percorrido

A educação da criança, desde o momento do seu nascimento é um direito constitucional e, ao mesmo tempo, um compromisso assumido pelo Brasil e vários outros países no *Marco de Ação de Dacar*. Considerando a importância desta faixa de idade (0 a 6 anos), a primeira meta de *Educação para Todos* é expandir e aperfeiçoar o cuidado e a educação abrangentes na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas (UNESCO, CONSED, 2001).

No âmbito do ensino fundamental, os objetivos da *Educação para Todos* prevêm não só o acesso à escola, como também, uma educação de qualidade para todos. Em sintonia com as metas estabelecidas, a UNESCO, no Brasil, tem prestado assistência técnica e apoiado diversas ações direcionadas à melhoria da qualidade da educação, seja por meio de projetos de cooperação técnica, seja pelo apoio a várias ações desenvolvidas em parceria com o Ministério da Educação (MEC),

² Resgatamos a utopia no seu sentido mais profundo, defendida por Paulo Freire, como uma concepção ontológica que reconhece o ser humano como inacabado e, nesta medida, toda a existência é um constante vir-a-ser em direção ao ser-mais, tornar-se cada vez mais humano.

governos estaduais e municipais e outras entidades não-governamentais (UNESCO, CONSED, 2001).

A educação escolar é a fase da vida da criança onde estão presentes momentos relevantes para a vida futura. Devido à importância do desenvolvimento do ser humano, nesse período da vida, foram elaboradas leis que contemplam essas necessidades das nossas crianças.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, exigem que sejam supridas as necessidades sociais e individuais desde a primeira infância, envolvendo família, Estado e sociedade, visando o desenvolvimento pessoal, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ao lado das políticas públicas, os discursos que ouvimos são de que precisamos ressignificar as práticas educativas. E esse novo entendimento sobre a educação poderá ser concretizado através da Gestão Democrática, mais especificamente, pela participação de todos os atores educativos para que o processo possa avançar.

Acreditamos que através do interesse de cada um dos gestores/educadores, nas diferentes instituições de ensino, de lutar para concretizar as propostas apresentadas nos seus projetos escolares, da qual fazem parte as leis e as normas da educação, é que a educação como um todo dará um passo importante, junto com a sociedade, para um futuro mais digno e socialmente mais justo.

É imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo estabeleçam objetivos comuns e ações adequadas e coerentes para atingi-los, a fim de que tenhamos realmente um ensino de qualidade, emancipatório e transformador. Afinal, educação se faz no e com o coletivo.

Em torno dessa nova situação, consideramos que a gestão da escola deve criar estratégias para ressignificar, nos limites estruturais da escola, a natureza das práticas pedagógicas de modo a potencializar uma educação emancipatória e de qualidade.

Como proposta alternativa, a defesa de uma concepção libertadora da educação que oriente a reinvenção da escola na perspectiva de sua gestão democrática justifica-se por ser este um caminho para a constituição de práticas

sociais que, tanto quanto são produtos de um processo de conscientização, são também produtoras de condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, a temática abordada na investigação foi **A Concepção Problematizadora e Libertadora da Educação e a Gestão Escolar**, indo ao encontro do que se buscou nos escritos de Paulo Freire. Somos seres com capacidade de interagir e modificar a realidade da qual fazemos parte, e não determinados pelas várias situações que, de certa forma, são impostas, devido à situação econômica e política do momento, fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeitos da prática educativa. Nesta perspectiva, Paulo Freire afirma que todos os educadores “precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham” (1993, p. 98).

Em torno dessa discussão, objetivando compreender o processo de gestão escolar e verificar como a gestão da escola pode viabilizar alternativas para ressignificar a natureza das práticas pedagógicas de modo a potencializar uma educação emancipatória e de qualidade, é que se apresenta essa investigação. Foram utilizados como principais aportes teóricos FREIRE (1987), DAMKE (1995), FREITAS (2001), LÜCK (2006), entre outros.

Para a realização desta pesquisa optamos pelo *estudo bibliográfico*, pois consideramos que este seja o mais pertinente para o desenvolvimento desse trabalho, já que a mesma permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p.71).

De um modo geral, a orientação metodológica deste estudo pretende contribuir para o esclarecimento de micro situações escolares, bem como na definição de objetivos de ação pedagógica para transformações efetivas na realidade em que atuamos.

Ao abordarmos a temática investigada, conseguimos ter um entendimento maior no que se trata de concepção problematizadora e libertadora da educação e sobre gestão escolar. Tendo em vista as particularidades apresentadas, esta pesquisa traz como intuito, também, tomar a realidade educacional como ponto de partida e de chegada, a fim de construir um olhar mais atento e crítico sobre o que

está acontecendo, com vistas a trabalhar para melhorar e enfatizar determinadas ações.

Sendo assim, esta investigação apresenta em sua estrutura os seguintes momentos:

1. A **INTRODUÇÃO** “Justificando o caminho percorrido” aborda a intenção com a pesquisa, a temática abordada, os objetivos que nortearam a investigação, o referencial teórico que deu suporte para a mesma e a metodologia utilizada.
2. O **CAPÍTULO I** “Dialogando com os Autores” apresenta um caminho por vários autores que, com o entrelaçamento das categorias e da temática abordada serviram de sustentação para a investigação.
3. O **CAPÍTULO II** “Educação Libertadora: Contribuições para a Reinvenção da Escola na perspectiva da Gestão Democrática” apresenta um olhar mais atento e crítico sobre o que está acontecendo na realidade educacional, abordando detalhes sobre a mesma.
4. Nas “Considerações Finais”, constam algumas reflexões finais a respeito da investigação e da temática abordada.

CAPÍTULO I

DIALOGANDO COM OS AUTORES

**Ninguém liberta ninguém,
ninguém se liberta sozinho:
os homens e as mulheres
se libertam em comunhão.
(Paulo Freire)**

1.1 Educação problematizadora e libertadora: uma discussão inicial

Refletindo sobre nossa realidade educacional, sobre a prática cotidiana, sobre os problemas que normalmente enfrentamos nas escolas, deparamo-nos com a difícil constatação de que o paradigma educativo atual³ e sua metodologia têm sido insuficientes para enfrentar a realidade atual. Numa realidade política, econômica e social, onde a exclusão e a opressão não representam situações isoladas, mas um drama planetário, e onde todos os paradigmas epistemológicos estão em colapso, os novos paradigmas só poderão ser pensados a partir de uma (re)construção da prática educativa, considerando as necessidades próprias de um povo oprimido.

Muitas têm sido as investigações que analisam o caráter excludente, classificatório e elitista da escola, apontando a necessidade de transformação das práticas pedagógicas baseadas em pressupostos inatistas, em função de uma postura progressista, interacionista e reflexiva do educador. No entanto poucas são aquelas que, para além da denúncia, apresentam alternativas concretas que proponham sua superação. Esse trabalho, ao fundamentar-se na teoria pedagógica libertadora, assume um caminho para fazer da gestão escolar e da prática educativa um instrumento de proposição e compromisso com a democratização da escola pública e da construção de um conhecimento libertador.

³ Estamos nos referindo a pedagogia tradicional, a qual é centrada na figura do professor. A metodologia decorrente de tal concepção tem como princípio a transmissão dos conhecimentos através da aula do professor, freqüentemente expositiva, numa seqüência predeterminada e fixa, enfatizando a repetição de exercícios com exigências de memorização.

A busca de uma teoria da construção do conhecimento e de uma proposta de educação crítica, visando a construir uma escola pública e democrática, é um processo coletivo para o qual muitos filósofos, educadores e mesmo teólogos deram sua contribuição, na linha da teoria e na linha da prática, como FREIRE (1987), FIORI (1991), DUSSEL (1995), ANDREOLA (1993), GIROUX (1992), LIBÂNEO (1986). Dessa forma, pode-se buscar neles, subsídios para a construção de uma teoria de educação adequada à formulação de uma escola problematizadora e libertadora. Portanto, julgamos oportuno valorizar contribuições de pessoas que, como Paulo Freire, acreditam na utopia da (re)construção de uma escola popular e democrática numa perspectiva de emancipação do povo brasileiro.

A opção primeira por Freire como referência teórica central para essa reflexão justifica-se não só em função da opção política, mas principalmente por seu testemunho acerca da possibilidade de lutarmos com o povo por sua libertação, a quem a classe dominante tem negado, a um só tempo, a sua face, o direito de realizar o seu processo de humanização, e ao direito de conhecimento. A esse respeito Damke manifesta-se:

Ainda, que essa realidade provoque indignação, exigência primeira para pensar na ruptura com o existente, serve também para desmobilizar povos ou grupos dependentes. Basta pensarmos nos trabalhadores assalariados que (...) estão reduzindo a sua luta a questões emergenciais, ligadas à sobrevivência biológica. (...) A satisfação das necessidades básicas é tão premente que limita suas possibilidades reais de gestarem projetos alternativos para a sociedade e, em particular, para a educação (1995, p. 25).

Na mesma direção Freire afirma que quando uma sociedade quer dominar o seu povo tem a necessidade de mantê-lo ignorante. Por isso, tudo o que a escola quer é que o aluno imite modelos prontos, consagrados pelos diferentes controles sociais. A escola, ao propor a repetição, nega o cerne da metodologia científica⁴ que produziu a ciência que ela pretende transmitir. Na medida mesma em que propõe a repetição como forma única de assimilação da produção científica, a escola instala a metodologia do treinamento como alternativa metodológica única para o ensino. Freire chama essa metodologia de domesticação.

⁴ A curiosidade e a criatividade.

Para que o povo brasileiro não continuasse submisso, mas pudesse libertar-se da realidade opressiva e da injustiça, o autor considera necessário ajudá-lo a “dizer a sua palavra”. Neste enfoque, a tarefa fundamental da educação é desafiar cada educando(a) a engajar-se conscientemente na construção da história, do mundo e da própria existência. Fiori (1991, p. 66) acredita que “o homem não pode liberta-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos”.

Dessa forma, pela educação, o(a) educando(a) irá aprendendo a se assumir como sujeito histórico-cultural, descobrindo-se, conscientizando-se, vindo a “ser-mais”. Para tanto, a práxis educativa deve acreditar na capacidade dos educandos, criando as condições necessárias para que possam “dizer a sua palavra”, com vistas a desvelarem o mundo e, assim, assumirem-se como responsáveis pela construção de sua própria história.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 1996, p. 46).

“Dizer a sua palavra” equivale a assumir conscientemente sua maneira de ser e viver, questionando, refletindo, dialogando, aprendendo a falar com outras pessoas e reconhecendo as diferentes visões de mundo existentes. Fiori, ao prefaciá-lo livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, afirma que com a palavra, o homem se faz homem, daí que o “diálogo problematizador” de Freire

não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI in FREIRE, 1987 , p. 13).

Para Freire, ao lado de outros direitos, os estratos de menor renda, têm o direito de saber melhor o que já sabem, isto é, de chegar a um conhecimento crítico que transcenda o saber meramente opinativo. Nessa perspectiva o trabalho pedagógico possibilita não só a alfabetização, mas também a passagem de uma

compreensão mágica ou ingênua⁵ da realidade para outra, predominantemente crítica⁶.

Freitas afirma que

a superação da consciência mágica ou ingênua é condição necessária para que o homem e a mulher assumam-se enquanto sujeitos históricos comprometidos com a transformação da realidade, uma vez que esse compromisso torna-se possível somente quando a realidade não é percebida como estática e imutável (2001, p. 153).

Em outras palavras, vale reiterar que a delimitação das bases epistemológicas dessa investigação por Freire justifica-se não apenas pela denúncia contundente da lógica social perversa a que se coadunam as práticas orientadas por uma concepção bancária de educação, mas, sobretudo, ao desafio à ação, à possibilidade de vivenciarmos a concepção problematizadora e libertadora da educação no espaço formal da escola pública. Freire contagia de esperança, mobiliza ao compromisso com a perspectiva transformadora da educação, desafiando-nos à autoria da reinvenção da prática docente, compreendida como um espaço de lutas por uma educação emancipatória e de qualidade. Pensamos, ainda, que a sabedoria de Freire possibilita-nos pensar uma escola democrática e realizar práticas pedagógicas mais consistentes com a complexidade implicada no compromisso de uma educação básica para todos.

Na mesma linha de argumentação, Freitas (2001, p. 35) esclarece que as obras de Paulo Freire

sistematizam importantes referências para a construção de projetos pedagógicos emancipatórios que possam ser contraponto e alternativas possíveis às práticas individualistas e excludentes no âmbito escolar. Em especial, (...) destaca-se a reflexão em torno da necessidade de uma formação permanente e conscientizadora, capaz de desafiar a consolidação de práticas de caráter progressista que se opunham ao contexto neoliberal.

Diante das questões esboçadas, é possível constatarmos que gestores/educadores progressistas, multiplicadores da esperança, da curiosidade e da alegria geradas no ato crítico de conhecer, encontram na concepção problematizadora e libertadora da educação uma forma de luta e resistência ao

⁵ Essa percepção ingênua e focalista é incapaz de conceber a realidade numa perspectiva de totalidade, desencadear um processo de superação dos aspectos opressores de seus condicionamentos sociais.

⁶ A consciência crítica vê o mundo de forma dinâmica e o homem não se contenta em ser o mero espectador da vida, faz-se consciente de sua ação, percebendo-se capaz de transformar a realidade e também a si mesmo.

contexto neoliberal. Nesse sentido, mudar a cara da escola significa criar alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que a orienta, reconstruindo-a na perspectiva da educação popular; fazendo da escola um espaço de debate, de tomada de decisões, de construção de conhecimento, de sistematização de experiências.

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. (...) Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine a pensar certo (FREIRE, 2000, p. 24).

Compartilhamos do sonho com uma escola realmente popular, que atenda aos interesses das crianças das camadas populares, para que tão rapidamente quanto possível se diminua o caráter excludente da escola. Por extensão, a reinvenção da escola, na perspectiva problematizadora e libertadora da educação, implica fundamentalmente assumirmos o compromisso com a sua transformação, acreditarmos na possibilidade e lutarmos pelas condições necessárias para que a escola, especialmente àquela para as camadas de menor renda, torne-se um espaço público, popular, democrático e de qualidade.

Sonhamos com uma escola, que porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora da alegria. O que há de sério, até penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e de aprender, de conhecer não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em buscas constantes (FREIRE, 2000, p. 37).

Assim, Freire desafia-nos a refletir e compartilhar de sua crença na possibilidade de mudança, constituindo-se como referência importante, nesse contexto neoliberal, para alimentar a esperança que nos move na luta pela reconstrução da atualidade histórica de nosso país, da qual a reinvenção da escola faz parte.

Para que a escola possa tornar-se um espaço de libertação, é imprescindível que a gestão da escola, juntamente com a comunidade escolar, construa uma proposta pedagógica que viabilize a superação dos mecanismos de exclusão tradicionalmente instituídos que promovem e naturalizam o fracasso escolar.

Redimensionando-se em função da própria vida, a concepção problematizadora e libertadora da educação está atenta à valorização dos saberes construídos fora da escola para, tornando-os como referência, questioná-los, ampliá-los e/ou transformá-los, dado sentido à construção de um conhecimento⁷ libertador.

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz do aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa por-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1996, p. 70-71).

Ao definir a educação como um ato de conhecimento, o projeto político pedagógico da escola libertadora deve propor que a curiosidade seja o eixo norteador do processo de ensinar e aprender. Consideramos a curiosidade, enquanto uma necessidade ontológica do ser humano, característica fundamental na busca de saberes que possibilitem a criação e a recriação da própria existência humana. Sob este enfoque, a curiosidade epistemológica⁸ é o elemento central para viabilizar uma educação emancipatória.

Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (FREIRE, 1995, p.76).

Tomando como referência essa compreensão assumimos o desenvolvimento da curiosidade epistemológica como meta para fazer da escola um espaço de criação, que viabilize um diálogo crítico com a realidade na perspectiva da construção de um conhecimento gerador de esperança, de curiosidade e de alegria.

Isto quer dizer que defendemos uma educação que se comprometa em promover a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, de modo a estimular criticamente a capacidade de aprender, de aventurar-se e arriscar-se no exercício fundamental da inteligibilidade do mundo. A construção da

⁷ A concepção de conhecimento aqui referida diz respeito ao conhecimento libertador, perspectiva que integra a obra de Paulo Freire, concepção segundo a qual, o conhecimento não se esgota na dimensão epistemológica. Percebemos a importância “das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, (...) nos pátios dos recreios, em variados gestos de alunos” (FREIRE, 1996, p. 49).

⁸ A curiosidade epistemológica é a curiosidade própria da consciência crítica, aquela que, não se satisfazendo com as aparências, busca a compreensão dos fatos com maior profundidade. Para Freire é aquela “curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer” (2000, p.59).

superação da curiosidade ingênua “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade se critica” (FREIRE, 1986, p. 32). Dessa forma, ressaltamos a importância de uma educação que valorize a curiosidade expressa na pergunta, compreendendo-a como um elemento fundamental para que se desenvolva um processo de construção e não de reprodução de conhecimentos.

Por isso, a proposta pedagógica da escola deve ser fundamentada pelas perguntas e não pelas respostas. O educador deve aproveitar a disposição epistêmica do educando, desenvolvendo sua capacidade de perguntar. Não queremos uma criança conformista, passiva, sem questionamento. Desejamos que ela possa não só adquirir conhecimento, mas ser capaz de produzi-lo.

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (FREIRE, 1993a, p. 116).

A reflexão em torno da curiosidade enquanto postura epistemológica necessária para que se efetive o ato de conhecer numa perspectiva de libertação, articula-se em torno da necessidade da valorização do senso comum⁹, ou seja, do conhecimento de mundo dos educandos. A valorização do senso comum, ao ser concebida enquanto um eixo norteador do processo educativo, exige o desenvolvimento de práticas comprometidas com a permanente escuta “do saber de experiência feito”, bem como com a sua problematização.

Ao lado disso é necessário o desenvolvimento de práticas educativas de natureza dialógica, fundadas no respeito à ingenuidade que integra o senso comum, sem abrir mão do desafio à sua criticidade, viabilizado através da pergunta problematizadora. Freitas assume posicionamento a esse respeito, afirmando que o desafio da prática progressista consiste na

escuta do saber de experiência feito, tendo em vista a organização do ato pedagógico, pois é a partir dela que se estabelece entre educador e

⁹ Senso comum, definido por Sousa Santos como aquele conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. Já, Paulo Freire denomina este conhecimento de saber de experiência feito e sugere que no trabalho com educação popular, o educador desenvolva a capacidade de escuta desse saber, utilizando o registro como um ponto de apoio à sua compreensão.

educando uma relação de horizontalidade, de superação da marca autoritária que dicotomiza quem ensina e quem aprende (2001, p. 61).

Percebemos, dessa forma, que para que o educador parta dos conceitos espontâneos do educando, é imprescindível que ele ouça e observe o fazer do educando, incluindo nesse fazer sua fala. O educador precisa “aprender” seu educando. É isso que lhe dá legitimidade para ensinar. Paulo Freire diz que educador é aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender, ensina.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

O educador construirá, a cada dia, sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os educandos construirão, a cada dia, sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções e objetos culturais.

Tal entendimento ilustra a compreensão de que a práxis educativa problematizadora e libertadora está alicerçada numa relação dialógica de compreensão, questionamento, participação, oposta à educação percebida como transmissão, imposição de idéias e condutas. Supera-se, assim, aquela sala de aula que, em nome da aprendizagem ou do desenvolvimento do conhecimento, reprime a fala. Supera-se, também, a cultura do silêncio, denunciada por Freire, que tende a prolongar estruturas sociais que, de uma forma ou de outra, coíbem o exercício da fala.

Em face de tudo isso, cabe explicitar que a escolha dos temas¹⁰ a serem trabalhados na escola progressista serão elencados colaborativamente entre educandos e educador, bem como partirá sempre do presente, do que é mais próximo das crianças, com vistas a ajudá-la a alcançar um passado e um futuro mais distante, do qual ela não tem consciência. Usando a realidade imediata, o cotidiano, vai-se criando uma referência que permite ao educando expressar-se sobre os acontecimentos e começar a compreender a extensão das relações sociais do

¹⁰ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas.

mundo circundante. Assim, partindo das falas significativas¹¹ das crianças acerca de sua própria situação existencial, pretende-se desacomodar suas certezas, possibilitando novas formas de compreensão da realidade e, a partir dessa nova compreensão, criar a disposição para transformá-la.

As falas da comunidade são a referência fundamental para desencadear o processo pedagógico. A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vividas e dos limites explicativos presentes nas falas podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local. O processo pedagógico obrigatoriamente só se justifica como prática social significativa e consistente se tiver como referência essa perspectiva (GOUVÊA, 2000, p. 40).

Recuperando as palavras do autor, salientamos que as falas significativas são o cerne da concepção problematizadora e libertadora da educação, pois a partir delas percebemos os limites explicativos dos educandos, seus conflitos e contradições. De maneira sintética, podemos dizer que, nessa perspectiva, a prática pedagógica tem como objetivo principal estabelecer um diálogo entre duas visões de mundo, a do grupo de educandos e a do grupo de educadores.

É indispensável, porém que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber das coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado (FREIRE, 2000, p. 45).

Apoiando-se nesse pressuposto há que se reconhecer a não neutralidade do trabalho pedagógico a fim de que se possa tomar como objeto de discussão a própria situação existencial dos educandos, percebê-la criticamente construindo a compreensão da natureza das diferenças sociais e de sua possibilidade de transformação. Somente a partir de uma compreensão crítica acerca da realidade em que se insere o ato pedagógico é possível perceber a melhor forma de intervenção pedagógica, a qual não se constrói unilateralmente, mas precisa ser construída na própria relação entre os diferentes sujeitos envolvidos, num ato recíproco de escuta e troca de saberes. Por essa razão, Becker afirma que a sala de aula “é um lugar de construção de conhecimento em que professores e alunos são

¹¹ As falas significativas expressam os obstáculos a serem vencidos pela comunidade na vivência social.

atores, em que todos são ativos e responsáveis (...) pelo planejamento e organização de ações significativas” (2001, p.98).

No intuito de diminuir o risco das distorções do sentido original, cabe esclarecer, ainda, que esta investigação não tem a intenção de desprezar ou minimizar o senso comum, tal como as práticas da concepção bancária que, ao desprezar o conhecimento de mundo dos educandos, supervalorizam a ciência e elitizam a educação. Ao contrário, a certeza de que a superação do senso comum passa necessariamente por ele, por sua compreensão crítica, fazem do mesmo o ponto de partida para a prática pedagógica orientada pela concepção problematizadora e libertadora da educação.

Estas reflexões, enfim, destacam a necessidade de educadores e educandos assumirem-se como sujeitos no ato pedagógico, redimensionando práticas baseadas na pedagogia da resposta em função do compromisso com uma concepção libertadora de educação, ou seja, com a construção do conhecimento crítico e, portanto, com a *curiosidade*, a *ética*, a *criatividade* e a *estética*.

Enfim, além dos aspectos já mencionados da concepção problematizadora e libertadora da educação faz-se necessário destacar *os saberes necessários à prática educativa*, tendo em vista que os mesmos consistem em uma síntese atualizada e revisada dos principais conceitos desenvolvidos por Paulo Freire ao longo de suas obras. Dentre esses saberes, destacamos a *esperança*, a *ética*, a *coerência*, a *humildade*, a *curiosidade*, a *rigoriedade metódica*, a *amorosidade*, a *alegria* e a *criatividade*, sem os quais o educador progressista não pode prescindir para o exercício de uma prática educativa transformadora, fundada no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Contudo, Freire faz questão de destacar que não considera tais saberes como tarefas inerentes à educação. Ao contrário, associa-se a necessária formação e profissionalização permanente do educador, pois é a partir delas que se desenvolverão tais saberes. A relevância da argumentação de Freire reside no fato de que os saberes necessários à prática educativa são referência para a formação inicial e permanente do educador progressista.

Nesse momento de desvalorização do trabalho do educador em todos os níveis de ensino, a concepção problematizadora e libertadora da educação nos

apresenta elementos constitutivos da compreensão da práxis docente enquanto dimensão social da formação humana. Para tal, é preciso assumir uma postura reflexiva, buscando alternativas contra todas as práticas bancárias de educação.

1.2 A gestão escolar como um instrumento de proposição e compromisso com a democratização da escola pública

Quando adentramos no campo educacional, deparamo-nos com um século de denúncia de uma escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária e passiva, no entanto, numa observação mais atenta, nos damos conta que a prática, no seu conjunto, pouco tem mudado. O desinteresse dos educandos, os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, a baixa qualidade da aprendizagem, o desgaste do educador, a insatisfação dos pais, são alguns sinais desta triste realidade¹².

Até o final dos anos 80 do século XX, período marcado pelo modelo taylorista-fordista de administração escolar, dentro de uma concepção educacional tecnicista, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor sem voz própria. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma supra-entidade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista.

¹² Um estudo divulgado pela UNESCO mostra que a taxa de repetência nas escolas de educação básica está em 24%. Em 2001, a Unesco comparou 107 países que tinham dados para aquele ano sobre repetência no ensino fundamental. Apenas cinco países, todos eles africanos, apresentaram taxas maiores do que as do Brasil. Dados recém-tabulados pelo Ministério da Educação por meio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostram que um em cada cinco estudantes dos ensinos fundamental e médio repetiu, em 2002, a mesma série cursada em 2001. No Brasil, o problema da repetência costuma ser associado também ao da evasão. Os dados do MEC mostram que o aumento do número de estudantes que abandonaram a escola foi maior no ensino médio. A taxa de evasão, que em 1997 estava em 5,2%, aumentou para 8,3% em 2001.

Segundo essa concepção, adotou-se uma fundamentação teórica de caráter mais normativo. Adotou-se o método de administração científica¹³, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito.

Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor.

Mediante a orientação por tais pressupostos, resultou uma hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, uma desconsideração aos processos sociais neles vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como conseqüência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais.

Dada, no entanto, a crescente complexidade dos processos sociais ocorrentes na escola não se pode conceber que seja ela gerida pelo enfoque limitado da administração científica, pelo qual, tanto a organização, como as pessoas atuando em seu interior, são consideradas como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro. Este é o pano de fundo deste trabalho, enquanto campo de preocupação e desafio de mudança.

Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça.

Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o

¹³ Campo de saber preconizado pelo americano Taylor e pelo francês Fayol, onde havia a necessidade de separar a tarefa do planejamento da execução, isto é, o poder de decisão e controle está nas mãos de outros e não no próprio agente.

desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. Por isso, a escola hoje, mais do que nunca, é bombardeada por demandas sociais. São demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus educandos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Este texto tem por objetivo analisar questões fundamentais e os novos desafios afetos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Muitos destes desafios já se acham reconhecidos conceitualmente embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pela comunidade educacional.

Nosso desejo é ajudar a transformar¹⁴ a gestão escolar. É que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o educando possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o educador/gestor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa (re)pensar sua prática, refletir sobre ela, (re)significá-la e buscar novas alternativas. Para isto, entendemos que a gestão democrática é um excelente caminho.

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino ao serem vistos como organizações vivas, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que neles atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar democrática procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria

¹⁴ No presente trabalho, sempre que nos referirmos à transformação estaremos assumindo o sentido de uma mudança em direção a um horizonte de emancipação humana, pessoal e coletiva, institucional e social.

identidade da educação brasileira e de suas escolas. O cerne desse novo estilo de gestão escolar nos é apresentado por Lück (2000, p.16)

(...) ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisão de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Esta nova forma de se encarar a gestão é fruto da resistência e da percepção de grupo de educadores que se recusaram a fazer tal reprodução do sistema, e foram buscar formas alternativas de fazer educação e, portanto, de geri-lá. O saber deixa de ser considerado como prioridade de “especialistas”, passando-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática da mudança. Aqui a gestão escolar é entendida como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa investigação.

A implantação da gestão democrática implica em uma ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõem mudanças em âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. A co-responsabilização da equipe escolar na oferta de serviços educacionais de qualidade recria o padrão de planejamento, as formas de organização desse espaço educativo e enfatiza a necessidade da participação dos pais. Responder ao novo desafio da gestão escolar demanda dos diretores e vices-diretores novos referenciais de formação, de desempenho e de liderança. Essa reconstrução exige tempo, aperfeiçoamento contínuo e decisão política.

Em acordo com esses pressupostos um diretor de escola é

um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK, 2000, p. 16).

Em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica¹⁵ necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção escolar, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação. Para Libâneo, trata-se de entender

o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola num projeto comum (2003, p. 332).

Assim, emerge o entendimento de que educadores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, educandos, pais, comunidade, todos, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, em vista do que, de sua interação dependem a identidade da escola na comunidade, o seu papel na mesma e os resultados educacionais.

Gadotti afirma que é necessário que ocorra uma mudança de mentalidade dos membros da comunidade escolar, já que “a gestão democrática implica que a comunidade escolar, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou mero receptores de serviços educacionais” (1994, p. 23). Entretanto, imprimir essa nova filosofia gerencial orientada para a descentralização das decisões acontece de forma progressiva.

Tendo em vista o caráter emancipatório que buscamos, o que nos interessa neste trabalho é o conceito integral de participação, como o explicitado por Lück:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas (2006, p. 29).

Deve ficar muito claro, portanto, que a participação não é uma coisa que se coloca como um “a mais” na gestão da escola, muito pelo contrário, é o próprio eixo de organização e definição do trabalho escolar. Entendemos que a participação, a descentralização, a tomada de decisão compartilhada e a construção da autonomia

¹⁵ Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual.

são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si, tal como indicado por Lück (2006).

A autonomia para definir as prioridades e implantar as metas definidas no contexto escolar assegura mudanças materializadas na melhoria das condições de funcionamento da escola e do processo ensino aprendizagem. A necessidade de colocar o educando como foco do processo educativo, exercer a gestão participativa, avaliar o trabalho realizado e mobilizar os diferentes segmentos da escola propicia a oportunidade de rever padrões de comportamento e estilo de liderança, no contexto escolar. O pensar coletivo sobre o ensino-aprendizagem reforça a responsabilidade da equipe escolar com os resultados obtidos¹⁶.

A adesão de pais e educadores exige mais atenção para que se consolide a gestão participativa. Torna-se necessário incentivar a participação dos colegiados escolares nas decisões da escola, minimizar a tendência centralizadora de alguns gestores e empreender esforços para fortalecer o protagonismo juvenil, na perspectiva de reforçar os vínculos do educando com a escola. Isso representa os primeiros passos de um longo caminho a ser percorrido pelas equipes escolares no processo de construção da gestão democrática e da autonomia escolar.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2003, p. 328).

O que se espera, com o processo de democratização da escola, é que a postura de se fazer um trabalho crítico, significativo, participativo e transformador seja assumida pelo conjunto da comunidade educativa: educadores, pais, educandos, direção, etc. Antes de mais nada, a gestão participativa, é refletir coletivamente sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, (re) significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se colaborativamente com a transformação da realidade.

Não podemos estar no mundo de luvas, como afirma Freire, pois

¹⁶ A participação, portanto, é também um elemento estratégico, uma forma de diminuir as resistências dos próprios agentes internos à instituição.

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (1996, p. 85).

Desta forma, se tivermos clareza do que queremos com nosso trabalho na instituição escolar, poderemos ter diferentes caminhos para chegar lá, de acordo com a realidade que partimos. Ao fim, o que está em questão é a formação da consciência, do caráter e da cidadania de novas gerações na perspectiva da emancipação humana, tendo esta clareza, cabe-nos estar abertos e procurar os melhores caminhos. Concebemos, como já dissemos, a gestão democrática como uma oportunidade de (re) pensar todo o fazer da escola, como um caminho de formação dos educadores/gestores e educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA REINVENÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Sem acreditar no sonho,
sem apostar nele,
não é possível materializá-lo.
(Paulo Freire)

2.1 Novas perspectivas para a educação, dentro de um contexto de gestão democrática, através de um viés problematizador e libertador

Nesta época em que as definições de políticas educacionais apontam para a criação de mais vagas nas escolas, para a construção de prédios, ou ainda, outras megalomanias do gênero que assolam a educação no país, absorvendo gigantescos recursos, temos que reagir com toda a força e apontar o palco onde acontece efetivamente o fenômeno educacional e para onde devem convergir os esforços que podem produzir modificações consistentes na realidade educacional.

No campo da educação, uma significativa melhora pode ser observada. Destacamos a queda na taxa de analfabetismo, o crescimento da matrícula no ensino fundamental e médio, a universalização do atendimento escolar, resultado do “esforço” do governo para promover a expansão da oferta de ensino. Entretanto, a ênfase na criação de mais vagas nas escolas não foi acompanhada de medidas que lhes assegurassem as condições necessárias e fundamentais para melhorar o desempenho acadêmico do educando. O desequilíbrio entre quantidade e qualidade promoveu o surgimento de escolas pouco eficazes, com sérios problemas gerenciais e evidenciando taxas de desempenho que expõem as desigualdades sociais do país. A esse respeito, Lück manifesta-se afirmando que

não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania (2000, p. 12).

Inúmeras tentativas de melhorar a eficiência da educação pública revelaram a necessidade de colocar a escola como foco central das políticas educacionais. Nesse sentido, surgiu uma série de estudos que evidenciaram a importância da gestão como um dos fatores determinantes, para o sucesso escolar. Os estudos referidos colocaram em pauta temas como liderança do dirigente escolar, democratização da gestão, clima escolar, planejamento e aperfeiçoamento contínuo das equipes escolares.

A gestão escolar, nas condições em que corriqueiramente ocorre, é pura alienação¹⁷. A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador/gestor falta clareza em relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegam ao ponto em que estão hoje; falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação pra quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar. Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador/gestor operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde ir. Uma preocupação similar é expressa por Freire quando menciona que

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (1996, p. 115).

Antes de ser uma questão técnica, a gestão escolar é uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação. A gestão educacional é política, é tomada de decisão, é resgate de princípios que embasam a prática pedagógica.

¹⁷ Por alienação estamos entendendo aquele estado em que as pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, emoções e pensamentos. De acordo com Vasconcellos (2000, p.24) é a situação “mais ou menos acentuada de perda de sentido, desorientação, de falta de compreensão e de domínio de várias manifestações da existência”.

Se desejarmos uma educação democrática, temos que ter um projeto¹⁸ bem definido nesta direção, construído colaborativamente por todos os sujeitos do ambiente escolar. Se deixarmos a coisa rolar, se não adotarmos uma intervenção consciente e crítica, o que teremos será a reprodução do mundo que está dado, que tem suas estruturas e seus condicionantes. Qual seja, não há proposta educativa que se sustente sem um projeto de sociedade e sem os projetos de vida das pessoas que dela participam.

A prática está sempre baseada numa significação, seja ela ideológica, interesseira, utilitária, alienada, qual seja, não é um processo mecânico, automático, casuístico. Incessantemente há uma ação consciente dos sujeitos, um nível de elaboração, um sentido, um fim, uma justificativa, uma marca humana que é a intencionalidade (VASCONCELLOS, 2000, p. 11).

Não há educação neutra, ou está a favor da manutenção do *status quo*, ou a favor da mudança social com vistas à justiça e à solidariedade. Não pode haver omissão, a omissão é também uma tomada de posição, só que a favor do que está aí. A educação, portanto, além de desenvolver raciocínio e conteúdos, que são necessários, tem a ver com a postura diante do mundo. Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, de uma visão de homem, de sociedade e conhecimento. Para Freire, é impossível a neutralidade¹⁹ na educação, já que a mesma é uma forma política de intervenção no mundo.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 1996, p. 122 –123).

O educador que não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica, está alienado do seu que-fazer pedagógico, foi expropriado de seu saber, situação esta que desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos impostos como “receitas prontas”, impossibilitando um trabalho significativo e transformador. Isso acaba levando o educador a se

¹⁸ Ao tratarmos de projeto educativo, fazemos referência a uma proposta elaborada pelos diversos elementos que compõem a escola, os quais são concebidos como agentes do processo educativo, dotados de poder e, por isso, sujeitos pedagógicos.

¹⁹ Freire (1996) afirma que a neutralidade é uma maneira cômoda de esconder as opções feitas ou, talvez, consiste no medo de acusar as injustiças.

acostumar de tal forma que depois, quando se propõe uma transformação, ele continua querendo receitas.

O bom de um trabalho mecânico, repetitivo é que não exige maiores esforços. Fazer um trabalho mais consciente, crítico, criativo, significativo, implica que o professor deva se rever, se capacitar, sair do “piloto automático”, enfrentar conflitos, etc. (VASCONCELLOS, 2000, p.27).

O que se observa é uma alienação do educador/gestor em relação àquilo que ele faz, de tal forma que, muitas vezes, não domina nem mesmo o sentido do que ele ensina, justificando-o a partir de fatores extrínsecos. Enquanto não perceber que sua real tarefa não é simplesmente cumprir um programa, mas por em prática um projeto educativo, uma proposta de educação, ficará muito limitado em sua ação educativa.

A omissão e a passividade dos educadores, quando se regem pelo senso comum, conduzem à *lei do menor esforço*. Adotam livros e procedimentos estranhos ao seu ambiente e ao cotidiano das crianças, pressupondo que sejam iguais e que o contexto tenha pouca importância. Não há, desse modo, como construir um processo pedagógico, tampouco a cidadania, pois não há compromisso social (BENINCÁ, 2002, p. 62).

Como se vê, na sociedade capitalista, a ação do educador não é gratuita. Ela é legitimada por uma perspectiva positivista liberal e fundamentada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social. Essa pedagogia configura o próprio quadro de reprodução da ideologia, reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade. Benincá assume posicionamento a esse respeito:

Entendo a prática pedagógica como política, ao desenvolvermos o nosso trabalho, frequentemente nos confrontamos com os sujeitos que fazem uma prática pedagógica que entendem não intencionada politicamente. Não reconhecendo a prática pedagógica como uma prática política intencionada, esta assume um caráter mecânico porque, ao não ser questionada e refletida, absorve o paradigma dominante no contexto da ação educativa. Assim, a prática mecânica é também política, porém intencionada pelo ambiente e não pelo sujeito (2002, p.51).

Assim, a nossa escola produz sujeitos medíocres, incapazes de pensar o que está aí; incapazes a tal ponto que nós estamos com uma nação inteira pasma, perplexa, que não sabe nem o que esta acontecendo a seu redor, que menos ainda consegue imaginar saídas para a situação caótica que aí está. Em lugar de alinhar-

se ao complexo e fascinante processo de desenvolvimento, a escola continua a insistir no treinamento visando o domínio de tabuada, de gramatiquices, de “decobas” mil. O processo de aprendizagem escolar não passa de um grande processo de alienação; processo este eficiente e eficaz na medida em que dispõem dos instrumentos para levá-lo avante e, sobretudo, dispõe de todo o tempo do mundo. Isso é uma situação insustentável que precisa ser superada pela pesquisa, pela troca, pelo trabalho coletivo, pela coragem de mudar.

É preciso um posicionamento firme e lúcido dos educadores e da escola: se forem se submeter a todas as exigências do sistema educacional, que via de regra é um reflexo do sistema social dominante, não se poderá alterar nada, pois a estrutura está organizada para a reiteração do mesmo, para a reprodução da ordem dominante; neste caso, melhor seria nem se cogitar a mudança da prática, pois faltaria o elemento fundamental, que é o compromisso político com a transformação.

(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, (...) Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 44).

Uma gestão democrática num viés problematizador e libertador deve ser construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana. Mas não a ação aprisionada pelo treinamento, pela monotonia da repetição, pela predatória imposição autoritária. Freire destaca que o educador/gestor deve ter “a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”(1996, p. 31). Quer dizer, uma sala de aula não pode continuar a ser um monólogo do professor. Pensamos em uma escola onde a proposta do educador é co-participada pelos educandos.

Freire acredita nessa relação dinâmica e processual, onde não é possível minimizar ou desprezar o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não

se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2000, p.29).

A gestão escolar, na perspectiva libertadora, constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos educandos, de modo a torná-los capazes de vivenciar uma cidadania responsável. Por tais razões, enfatizamos que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos educandos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, aprendam sobre o mundo circundante e sobre si mesmos.

O processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável (LÜCK, 2000, p.08).

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos educandos e sua formação, sem o que a gestão se desqualifica e perde a razão de ser.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente (LÜCK, 2000, p. 08).

Diante desse desafio, ganha corpo e importância a participação de todos na gestão da escola. Entendemos que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional. Cabe destacar, também, que a realização de atividades que possibilitem a participação é importante não apenas para a gestão educacional

democrática, mas como condição para a vivência e aprendizagem democrática de todos os seus participantes e, em especial, de seus educandos.

Corroborando com Alarcão “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania” (2001, p. 18). Esta é uma cultura a ser desenvolvida e assumida pela escola:

A escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (ALARCÃO, 2001, p. 22).

Ainda, Arroyo afirma que a relevância da escola está em educar para a cidadania, por que somente

aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura (2000, p. 54).

A gestão democrática foi concebida por Freire como o caminho possível de reinvenção da escola, tendo em vista a construção de sua qualidade democrática, por acreditar que não se “democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (2000, p.43). Freire afirma ainda que

numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente (2000, p. 25).

Essa postura educativa é uma decorrência prática da concepção libertadora da educação, que concebe a participação e o trabalho coletivo como condições imprescindíveis à construção do comprometimento de todos com o processo de transformação da cotidianidade escolar em função de um projeto educativo emancipatório. Como define, também, Freitas

a construção de uma escola cuja identidade seja democrática, não se faz por decreto; a identidade da escola se institui na correlação de forças da identidade de seus educadores. A qualidade da gestão democrática da escola está diretamente relacionada à identidade de educadores progressistas que lutam pela sua construção (2001, p. 148).

A educação, entendida como uma forma específica de práxis, exige opção e compromissos claros, pois a reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática parte de um entendimento mais amplo acerca da necessidade e da possibilidade de transformação social, o qual, sem desconsiderar os limites da escola, não a exime de responsabilidades.

Em consonância, Freire destaca que a escola capitalista, apesar das limitações, não poderia servir apenas para a reprodução das classes sociais, mas poderia ser, também ela, um espaço para organização dos grupos marginalizados. A concepção freireana de participação da comunidade na vida da escola tenta romper com a idéia e a prática de chamar a comunidade quase que exclusivamente para receber instruções, comunicados ou prestar serviços. Ao contrário, sua concepção implica a abertura de espaços de participação coletiva na construção de um conhecimento que, ultrapassando o senso comum, possa tornar-se instrumento de luta do povo pela própria libertação.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber de pura experiência feio, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em um sujeito de sua própria história (FREIRE, 2000, p. 16).

É oportuno lembrar que a democratização efetiva em educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação. O fundamental dessa democratização é o ambiente escolar ser marcado pela mais alta qualidade, criando condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte de suas decisões, mas assumam responsabilidade por sua implementação.

Diante das questões esboçadas, destacamos algumas reflexões que nos desafiam a fazer da práxis libertadora uma vivência de aprendizagem significativa: a relevância da escola está em educar para o exercício da cidadania responsável, promovendo a participação de todos os sujeitos nas decisões escolares; a gestão escolar é uma questão política, já que envolvem posicionamentos e opções; o compromisso político com a transformação é o elemento fundamental para a reinvenção da escola numa perspectiva de gestão democrática, num viés problematizador e libertador.

Sabemos, contudo, que restam, ainda, significativas questões a serem solucionadas, a exemplo: o pleno envolvimento das equipes escolares nas ações da escola, a aceitação à mudança, o fortalecimento do colegiado e a aproximação dos resultados da avaliação externa. Isto vai exigir muita pesquisa e reflexão do educador/gestor e, também, o trabalho coletivo, dada a necessidade de partilhar com seus pares suas carências, buscas e descobertas.

Esses aspectos percebidos nos desafiam a construir possibilidades de atender às nossas expectativas primeiras de fazer da gestão escolar uma vivência de aprendizagem significativa. Partindo dessa realidade, buscamos construir um referencial na perspectiva da educação libertadora, o qual compreende a dificuldade como um desafio e acredita que é nesse enfrentamento que educadores(as), gestores(as) e educandos(as) constituem-se como sujeitos, uma vez que a vivência da dialeticidade da denúncia e do anúncio, ao desafiar a curiosidade, a criticidade e a criatividade, torna-se geradora de conhecimento.

Com esse intuito, será preciso problematizar as práticas tradicionalmente instituídas a partir da gestão específica de cada situação escolar, tendo em vista sua reinvenção. A sistematização de espaços de discussão e estudo constitui-se em elemento de apoio frente ao medo do novo e estímulo à construção de alternativas transformadoras. Enfim, esse pode ser o processo que nos permitirá construir, a partir dos limites da realidade, experiências educativas que testemunham a possibilidade de transformar o que-fazer educativo, na perspectiva da construção e não da transmissão. Sobretudo, o trabalho mediante tais desafios, torna-se possibilidade a partir do empenho com que os educadores/gestores assumam as dificuldades apresentadas, compreendendo-se como partícipes e autores da permanente construção da práxis educativa problematizadora e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A consciência do mundo e a consciência de si
como ser inacabado necessariamente inscrevem
o ser consciente em sua inconclusão
num permanente movimento de busca.
(Paulo Freire)**

Os princípios evocados até aqui só permitem começar a reflexão. De maneira alguma eles pretendem esgotar o questionamento e oferecer soluções fáceis para uma problemática tão complexa. Trata-se de pistas abertas, inseguras. É uma proposta de superação no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. Esperamos que este trabalho represente a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade viável como alternativa ao que denuncia. É a expressão concreta do risco de criar novas possibilidades, já que

quando se assume qualquer possibilidade humana de ser e fazer, você, necessariamente, assume um risco (...) faz parte de todo movimento criador o risco de não ser, de distorcer-se no meio do caminho (FREIRE apud FREITAS, 2001, p. 99).

Essa proposta pode se tornar viável se sustentada por alianças entre educadores/gestores, capazes de se afastar da resignação, da acomodação, da rotina profissional. De qualquer forma, parece pouco frutífero pensar numa medida mágica, única, externa à nossa responsabilidade cotidiana. Quer dizer, precisamos assumir nosso poder como sociedade. Ou, mais ainda, devemos “arregaçar as mangas” e fazer a nossa parte para que as coisas se transformem. Temos de fazer apostas, temos de nos arriscar, nos chamuscar. Construir, assumir uma utopia, portanto é uma tarefa delicada, mas decisiva.

Está, há muito, passada a hora de pararmos de esperar e lamentar-nos. Quinhentos anos de insatisfações inócuas não resolveram os problemas do Brasil. Somos um país de cultura poliqueixosa e nela nutrimos nossa alienada sensação de dever cumprido. Nada se transforma com isso. Tal retórica não faz sequer cócegas no sistema, que tem larga prática de como reagir com indiferença. É preciso que, lá onde estamos, nas instituições de educação,

assumamos o poder de fazer com qualidade crítica e criativa o nosso trabalho de consolidar a lógica da inclusão como eixo organizador do cotidiano da escola cidadã.

Em razão disso, apresentamos esta investigação como mais uma peça de reflexão construtiva sobre o potencial da educação problematizadora e libertadora, constatando quão inovadora é essa proposta face ao tipo de ensino ainda vigente em nossas escolas. Acreditamos oferecer subsídios teóricos que fundamentam a educação progressista, numa perspectiva humanizadora e problematizadora.

Espera-se ter possibilitado análises e discussões de formas de atuação pedagógica do educador/gestor. Queremos insistir na relevância do presente trabalho em contextos de formação, seja de acadêmicos de faculdades de educação, seja de educadores atuando em sala de aula. Os textos podem ajudar o educador a comprometer sua prática com uma fundamentação apoiada, como já dissemos, em Paulo Freire.

Do mesmo modo, esperamos que a concretização deste trabalho esteja coerente com seu aporte teórico e com sua intencionalidade política, pois a vigilância do educador progressista é a de buscar a coerência entre o seu discurso e sua ação, entre teoria e prática. Esta tem de ser a vigilância maior do educador, porque é muito fácil aderirmos às idéias e é muito complicado sermos coerentes, na nossa ação com as idéias às quais já aderimos, pelas quais nos apaixonamos e as quais defendemos no discurso.

A ética da docência (...) consiste na busca consciente da coerência entre discurso e prática, na luta por uma ética democrática que orienta suas opções metodológicas a ultrapassar os limites da sala de aula e da escola, compreendendo a função social do educador progressista a favor de um projeto social mais amplo (FREITAS, 2001, p. 76).

Esperamos, portanto, ter deixado clara a concepção de educação que assumimos. De qualquer forma e muito sinteticamente, entendemos que a educação é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do

educando na sua totalidade, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir e o transformar a realidade.

Enfim, o caminho aqui exposto pode ser multiplicado na medida em que se amplia o número de gestores e educadores participantes, pela riqueza de seu potencial provocador de transformações. O educador, consciente de seu papel mediador entre o mundo e o ser humano, buscando o seu desenvolvimento, certamente encontra na educação problematizadora e libertadora um importante auxílio para concretizar seu permanente movimento nessa busca.

Esperamos, finalmente, que o presente trabalho seja a todos muito proveitoso no sentido de reacender as esperanças, renovar as humanas certezas, estimular a inventividade, convidar ao solidário agir. Desse modo, provoque-nos a acreditar que com ousadia, persistência, dedicação, espírito de equipe e colaboração verdadeiros “inéditos-viáveis” podem ser produzidos em realidades tão adversas.

Se acreditarmos na possibilidade de mudança da realidade, vamos estar abertos para encontrar caminhos de intervenção para poder realizar a gestão escolar de forma mais democrática. Sempre há algo possível de ser feito, em função da autonomia relativa que se tem. Como afirma Saviani, é preferível um poder limitado, porém real, a um poder ilimitado, mas ilusório.

A cada desafio que se apresenta, construímos uma série de aprendizagens que permitem iniciar cada jornada seguinte com novas certezas e novos questionamentos, os quais movimentam a reorganização de nossas ações na perspectiva do desenvolvimento da práxis educativa libertadora.

Entre as certezas construídas nessa investigação está a de que a alegria de conhecer não se dá ao acaso e que o processo de despertar a curiosidade epistemológica desafia o(a) educando(a) a ser sujeito do processo, assumindo o risco de criar o novo e perceber o estudo como algo prazeroso.

A alegria na gestão escolar está relacionada à construção de um entendimento crítico de que mudar é difícil, mas é possível e depende dos enfrentamentos que assumimos a partir de nossa própria prática. Logo, não prescinde da assunção de obrigatoriedades e compromissos mútuos que sirvam de apoio às dificuldades inerentes a esse processo. A alegria está, contudo, em

construirmos conjuntamente a superação dos obstáculos que se apresentam, percebendo-nos como sujeitos capazes de criar alternativas viáveis. Com certeza, essa possibilidade não está só no educador(a), nem só nos educandos(as) ou somente no grupo de pais, mas na qualidade da relação que potencializa o diálogo e a curiosidade, tornando a construção do conhecimento uma responsabilidade recíproca. A práxis libertadora, compreendida como um processo permanente de construção de conhecimento é, pois, um desafio que se renova a cada dia, na gestão da escola exercida como um ato de criação, de diálogo, de participação e de libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Toda bibliografia deve refletir uma
intenção fundamental de quem a elabora:
a de atender ou a de despertar o
desejo de aprofundar conhecimentos...
(Paulo Freire)

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (org). **Formação de Professores**: um diálogo entre teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas (org). **Metodologia da Problematização**: fundamentos e métodos. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BOGDAN, Roberto C. E BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de ju 1990. 10 ed., São Paulo: Atlas, 2001.

DAMKE, Ilda Righ. **O Processo de Conhecimento na Pedagogia da Libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. **Professora sim, Tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993b.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto-pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 28 de ago./02 set. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVÊA, Antônio Fernando. **A Busca da Organização Curricular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Qualificação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2000.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos (org). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, n. 72, p. 11-30, junho 2000.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: - pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.