



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS
DEMOCRÁTICAS E EMANCIPATÓRIAS SEGUNDO
FREIRE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

JANETE MACHADO DE OLIVEIRA

Tio Hugo, RS, Brasil

2009

A GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E EMANCIPATÓRIAS SEGUNDO FREIRE

por

JANETE MACHADO DE OLIVEIRA

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

Orientadora: Prof^a. Ms. Ana Paula da Rosa Cristino

Tio Hugo, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

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

**A GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E
EMANCIPATÓRIAS SEGUNDO FREIRE**

elaborada por
Janete Machado de Oliveira

Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Paula da Rosa Cristino, Ms. (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Adalberto Dutra Rossatto, Ms. (FAPAS)

José Luiz Padilha Damilano, Esp. (UFSM)

Santa Maria, 08 de agosto de 2009.

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo”.

Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Carlos Drummond de Andrade

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que lutam por uma educação mais humana e mais solidária, tornando este mundo cada vez melhor. Dedico também este trabalho aos meus filhos William e Thiago, que me ensinam a permanecer criança, que encantam minha vida e meu coração e me ajudam a manter viva a criança que é um eterno aprendiz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Resoli, que pela sua sabedoria, me ensinou a acreditar nos sonhos e correr atrás. Agradeço à minha mãe Conceição, que pela sua humildade e sensibilidade me ajudou a ver o mundo com os olhos do coração.

Agradeço aos meus filhos William e Thiago, pelo carinho e paciência diários que sempre tiveram comigo, que por muitas vezes deixei os de lado para trabalhar no projeto. Amo muito vocês.

Agradeço a Deus, que é a fonte de energia que emana de todo “ser”. Que me fez enxergar seu sonho de ver a humanidade mais unida, mais fraterna e mais solidária.

Agradeço também aos professores que me ajudaram nesta caminhada, que fizeram acreditar que é possível uma escola onde realmente aconteça uma verdadeira educação com muito afeto e emoção.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E EMANCIPATÓRIAS SEGUNDO FREIRE

AUTORA: Janete Machado de Oliveira
ORIENTADORA: Ana Paula da Rosa Cristino
Data e Local da Defesa: Tio Hugo/RS, 08 de agosto de 2009.

Este trabalho objetivou analisar as contribuições da concepção de conhecimento de Freire para a Gestão Escolar. Abordou a gestão escolar de acordo com as obras de Paulo Freire. Para tal, utilizou-se como opção metodológica a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. A gestão escolar ao fundamentar-se na educação popular, passa a valorizar a ação dialógica. Uma educação libertadora e popular, requer a relação gnosiológica que consiste na permanente produção e variação comunicativa de conhecimentos entre educador-gestor e educandos, todos sujeitos cognoscentes. Comunicando-se em torno de uma realidade a ser conhecida, espera-se que o exercício de compreender e de expressar o legado da teoria de Freire para a construção de sujeitos de liberdade, em interação com outros sujeitos também livres, possibilite significar a existência humana. Dessa forma, as contribuições de Freire para a gestão escolar situam-se na perspectiva participativa, pois as mudanças ocorrem muito rapidamente e os educadores-gestores devem estar preparados para as transformações, agindo coletiva e democraticamente. É neste aspecto da concepção de Freire, que a gestão escolar se consolida com uma educação voltada para a formação da cidadania, permitindo aos sujeitos, construir sua história, compartilhar conhecimentos e transformar a sociedade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ação Dialógica. Educação Popular.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E EMANCIPATÓRIAS SEGUNDO FREIRE

THE SCHOOL MANAGING THROUGH OF DEMOCRATICS AND EMANCIPATORIALS PRACTICALS ACCORDING TO FREIRE

AUTHOR: Janete Machado de Oliveira

ADVISER: Ana Paula da Rosa cristino

Data e Local da Defesa: Tio Hugo/RS, 08 de agosto de 2009.

This work aimed to analyze the contributions of the conception of knowledge of Freire for to school Managing. It approached the school managing according to the Paulo Freire's books. For such, the bibliographical research of qualitative character was used as metodological option. The school managing when base itself in the liberty and popular education, starts to value on the dialogical action. The liberty education requires the gnosiological relation that consists of the permanent production and communicative variation of knowledge between educator-manager and students, all cognoscents citizens. Communicating around a reality to be known, one expects that the exercise to understand and to express the Freire's theories legacy for the construction of liberty citizens, in interaction with other also free citizens, makes possible to mean the existence human being. Of this form, the Freire's contributions for the school managing point out in the participate perspective, therefore the changes occur very quickly and the educator-manager must be prepared for the transformations, acting collectively and democratically. In this aspect of the Freire's conception, that the school managing if consolidates with an education directed toward the formation of the citizenship, allowing to the citizens, to construct its history, to share knowledge and to transform the society.

Key-words: School Managing. Dialogical Action. Popular Education.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1 O professor e a gestão escolar	12
1.1 Considerações iniciais	12
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 Encaminhamentos metodológicos	16
1.3.1 Caracterização teórico-metodológica: Abordagem qualitativa	16
1.3.2 Procedimento metodológico: Pesquisa bibliográfica	17
CAPÍTULO 2 Referencial teórico: reflexões acerca do conhecimento, da gestão ética e política da educação segundo Freire	18
2.1 A concepção do conhecimento segundo Freire	18
2.1.1 O ser humano como ser de consciência e de relações	19
2.2 O conhecimento como processo histórico e social	23
2.3 A gestão ética e política da educação e o compromisso do Educador -Gestor com um projeto sócio-político libertador	26
CAPÍTULO 3 Análise das informações: Relações entre educação popular, democracia e gestão escolar	34
3.1 A emancipação e formação cultural através da Educação Popular	35
3.2 Perspectivas democráticas para a gestão escolar.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

APRESENTAÇÃO

Pretendemos, neste trabalho, pesquisar a fundamentação dos processos educativos, entre eles os de gestão escolar segundo o pensamento de Paulo Freire. Objetivamos compreender a concepção do conhecimento segundo Freire (2001c) e através dessa perspectiva, analisar possibilidades para as práticas pedagógicas e a gestão escolar.

O educando traz consigo uma história de vida, modos de viver e experiências culturais que devem ser valorizadas no seu processo de desenvolvimento. Essa valorização se dá a partir do momento em que ele tem a oportunidade de decidir, opinar, debater, construir sua autonomia, autor das produções e comprometido com o social, identificando-se como sujeito que usufrui e produz cultura.

A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico, priorizando as obras do próprio Freire, que na nossa interpretação, apresentam os fundamentos significativos para a gestão escolar.

Compreendemos a gestão escolar segundo Lück (2000), que a considera uma dimensão importantíssima da educação. 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, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

Muitas vezes a escola não dá estímulos necessários para o aluno mostrar todas as suas potencialidades. A instituição deve criar espaços, ousar, mostrar que um novo caminho é possível e assim dar oportunidades para o seu desenvolvimento.

Percebemos no dia-a-dia das nossas práticas como educadores, que o aluno só aprende quando o conhecimento é significativo. Também, que estamos sempre aprendendo, somos seres inacabados. A educação é permanente e contínua. E não há tempo próprio, aprendemos a vida toda. Aos poucos tudo vai sendo superado e não devemos ficar acumulando datas e fatos. Com relação à teoria e a prática devemos ter respeito profundo pela identidade do outro. Segundo esta teoria, deve existir muita coerência e principalmente paciência quando se ensina, ter muito cuidado para respeitar a individualidade e procurar enfatizar a prática com a vida do educando.

De acordo com Lück (2000), com as demandas da atualidade, o sentido de educação e de escola se torna mais complexo e requer cuidados especiais. O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

A escola deve ser prazerosa, mas, no entanto, muitas não permitem a construção da liberdade. O conhecimento não é só lógico, pois ele está articulado ao diálogo, à construção e à busca constante do novo, a escola como espaço de conhecimento, de inovação, deve formar-se, formando, pois a contradição é o berço da mudança. O conflito tem que ser humilde, ele gera diálogo. E só assim se conhece um pouco da realidade. A educação é política, ideológica e histórica. A essência do pensamento neoliberal é fazer com que se deixe de sonhar. E o papel do professor é o de fazer com que o mundo melhore e do gestor escolar propiciar um ambiente favorável a isso.

A educação é dialógica, é uma investigação abrangente da comunidade escolar. No processo de formação e gestão escolar, torna a leitura de mundo um momento pedagógico do fazer do educando e é necessário fazer uma preparação antes. Pois assim, passamos a conhecer a realidade do mundo em que o educando vive, conhecer o que poderia ser feito para mudar o mesmo.

Para aprender e ensinar nos dias de hoje, necessita-se de seres pensantes, responsáveis por seus discursos e, sobretudo, capazes de assinar suas obras, assumir a autonomia de sua trajetória. Nesse sentido, a gestão escolar precisa permitir a dúvida, a emissão de opiniões, a construção de argumentações, a cultivação dos diferentes pontos de vista e toda a efervescência natural dos educandos.

A partir destas constatações dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, serão discutidas as questões iniciais sobre a gestão escolar e o conhecimento segundo obras de Freire, assim como os encaminhamentos metodológicos. No segundo capítulo, o referencial teórico, serão apresentados os principais conceitos acerca das temáticas abordadas na pesquisa. Já o último capítulo trará a análise das informações de acordo com os objetivos propostos para o estudo.

CAPÍTULO 1 O PROFESSOR E A GESTÃO ESCOLAR

1.1 Considerações iniciais

A presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola. Ele é importante não só pela sua fala, seu discurso, mas pelo exemplo, pela capacidade de fazer justiça, de não faltar à verdade, dando sentido para a sua prática docente.

Um fator fundamental para o professor é a formação não só na graduação, mas uma formação continuada. O professor precisa estar em constante aperfeiçoamento, ter conhecimento em várias áreas, trabalhar em equipe, ter conhecimento dos temas transversais que perpassa em todas as disciplinas, bem como conhecer o seu aluno, gostar do que faz. Na escola não pode haver espaço para o professor que não se compromete, pois torna-se fundamental uma verdadeira educação respeitando as diversidades do aluno e dando subsídios para que ele realmente aprenda e compreenda sua aprendizagem enquanto experiência. Segundo Freire; Faundez (1985, p.7 - 8) :

É possibilitar de nomear a própria experiência é parte do que significa 'ler' o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla [...].

A grande responsabilidade para a construção de uma educação cidadã está nas mãos do professor. Por mais que o diretor ou o coordenador pedagógico tenha boa intenção, nenhum projeto será eficiente se não for aceito, abraçado pelos professores, porque é com eles que os alunos têm maior contato.

Reportando-se a Freire (2003a), a educação que possui créditos é aquela formadora de seres pensantes, críticos, que analisam profundamente os problemas, sem encontrar satisfação na análise superficial dos mesmos; seres que reconhecem a realidade como algo que está em constante crescimento; seres que perguntam, investigam, testam, questionam; que valorizam o saber já conquistado, mas buscam mais, querem mais, lutam por mais saberes; tem orgulho de ser e, assim, transformar o mundo à sua volta.

O papel do professor está muito além da simples transmissão de informações. Ele participa da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, isto é, decidem solidariamente com a comunidade educativa o perfil de aluno que se quer formar, os objetivos a seguir, as metas a alcançar.

A LDB nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2009) discorre sobre a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, trazendo à tona a organização do professor e a objetividade no exercício de sua função. Fala em zelo no sentido de acompanhamento dessa aprendizagem, que se dá de forma heterogênea, individual. Zelar é mais do que avaliar, é preocupar-se, comprometer-se, buscar as causas que dificultam o processo de aprendizagem e insistir em outros mecanismos que possam recuperar os alunos que apresentem alguma espécie de bloqueio para o aprendizado.

Freire (2003c), propõe uma educação libertadora, conscientizadora e humanizadora, que permita ao homem ser sujeito e agente da própria história, ao contrário da educação que domestica, impede de ser sujeito, paralisa, não enfrenta os setores privilegiados, nem sequer os questiona ao estabelecer e vivenciar relações permanentes com a realidade, o homem a transforma, criando um mundo cada vez melhor.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

É preciso por isso, superar a “educação bancária”, denunciada por Freire (2003b, p. 59), ao analisar a sua lógica no contexto da relação educador-educando. Em suas palavras, dizia:

- [...] a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais

ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
 i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
 j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos [...].

É preciso intensificar o diálogo e superar a alienação, pois conforme Pucci, (1999, p.60) “a capacidade do sujeito de receber os dados imediatos e sobre eles exercer reflexão crítica rarifica-se cada vez mais, pois a autoconservação praticamente exige o fim da individualidade”. Os indivíduos têm se lançado inconscientemente a um movimento de adaptação e alienação. Denunciar e compreender a hegemonia é fundamental e imprescindível para podermos estabelecer uma resistência contra isto.

Essa superação somente é possível, quando nas relações institucionais é destacada a função do outro, que acompanha o sujeito, atribuindo e interpretando significados. Segundo Habermas (2000); Car; Kemmis (1988); Freire (2001c), o processo de gestão escolar precisa objetivar, tornar pública, externalizar, colocar para fora inquietações, angústias, inseguranças, medos, entraves, experiências, construções do processo pedagógico vivenciado em sala de aula, na escola, em suas relações com sujeitos e contexto. É uma forma de refletir sobre a ação, distanciando-se do que fazer pedagógico e tentando analisar, compreender aquilo que vamos produzindo cotidianamente tanto com estudantes quanto com educadores/as; um movimento epistemológico, fundamentalmente, de diálogo, este entendido também como debate público, discutido entre comunidades argumentativas, comunidades de permanentes aprendizes.

Como afirma Hurtado (1992, p. 79), “na realidade, todos fazemos um pouco de tudo, conforme as circunstâncias e as diversas realidades e conjunturas”. Todos os profissionais na escola, necessitam construir leituras de realidades a partir de um outro espaço, de um outro olhar, de uma outra perspectiva. Retomando Hurtado (1992 p. 81):

[...] todo promotor, assessor, educador (ou como queira chamar-se) verdadeiramente comprometido com uma opção de libertação [...] não pode ser alheio, ainda que pela sua origem seja “externo”, ao processo de transformação e suas lutas. Deve ser, pois, um verdadeiro intelectual orgânico; esse é seu papel fundamental. Um coordenador não é, portanto, neutro. Na realidade, não é, mesmo que pretendesse ser; essa posição não existe [...].

De acordo com Freire (1980, p. 24), “a educação como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Nesse sentido, a escola necessita contribuir para que os estudantes, assim como seus profissionais se tornem pessoas autônomas, capazes de se determinar a si mesmos e de viverem em comunidade e que sejam responsáveis por aquilo que fazem. Para isso, não pode nem se fechar em si mesma, como uma instituição independente do contexto político-social, e nem se tornar um meio para outros fins, que não sejam a educação e a formação.

Interligando-se a essas situações, 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).

Buscando a articulação de tais aspectos, com a proposta acadêmica do Curso de Especialização à distância *lato-sensu* em Gestão Educacional, foi elaborada a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições da concepção de conhecimento de Freire para a Gestão Escolar ?

1.2 - Objetivos

1.2.1 - Objetivo geral

Analisar as contribuições da concepção de conhecimento de Freire para a Gestão Escolar.

1.2.1 - Objetivos específicos

Relacionar a concepção de conhecimento segundo Freire com a escola.

Relacionar a educação popular com a Gestão Escolar.

Compreender as possibilidades de atuação do gestor em uma escola

democrática e emancipatória.

1.3 Encaminhamentos Metodológicos

1.3.1 Caracterização teórico- metodológica: Abordagem qualitativa

Como todas as pesquisas caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, esta não será diferente como citam Lakatos; Marconi (1991), “não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (p. 39).

Sem dúvida a escolha da abordagem é um passo importante na elaboração da monografia porque como nos refere Jolivet, “método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado (...) é o caminho a seguir para chegar à verdade nas ciências” (*apud* LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 39).

Desse modo, neste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa que tem como objetivo nortear o estudo abordado. A principal característica do caráter qualitativo é o argumento do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Os métodos qualitativos empregam, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou conteúdo), por contraposição à representação numérica, à análise estatística, à abordagem positivista, confirmatória e experimental proporcionada pelos métodos quantitativos (MIRANDA, 2009).

Perceber a realidade como uma relação dialética entre objetividade e subjetividade é preciso usar métodos de investigação que envolvam as pessoas no que se está sendo feito e a mesma trabalhe como se pesquisador fosse.

O que faz Paulo Freire é juntar teoria e ação, subjetividade e objetividade. Em Paulo Freire, não existe conhecimento quando estão separados sujeitos e objetos. Só há conhecimento quando a realidade é concreta.

Desta forma, a questão norteadora dos estudos foi a concepção de conhecimento segundo Freire e a possibilidade de compreensão a partir desse

enfoque, do princípio da gestão escolar democrática. Tendo neste caso como aspecto importante, a idéia de democratização da educação, incluindo a perspectiva da escola como espaço de vivência democrática e de gestão participativa.

1.3.2 Procedimento metodológico: pesquisa bibliográfica

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não é aconselhável que textos retirados da Internet constituam o arcabouço teórico do trabalho monográfico.

Portanto, a pesquisa baseou-se em estudos bibliográficos, na consulta de estudos e leituras que tratam da temática da Gestão Escolar do ensino público, especialmente os que foram elaborados após a incorporação dos princípios que tratam da Gestão Democrática na LDB nº. 9394/ 96 (BRASIL, 2009). O material lido e analisado foi disposto da seguinte forma: a) concepção de conhecimento de Freire, seu processo histórico e cultural; b) gestão ética e política da educação; c) educação popular e a emancipação; d) perspectivas para a democratização da gestão escolar.

Em vários momentos foram abordadas leituras envolvendo informações sobre as experiências e as visões acadêmicas e institucionais de diversos autores. Porém, basicamente foram abordados os aspectos da concepção de conhecimento segundo Freire e suas articulações com a gestão escolar.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

REFLEXÕES ACERCA DO CONHECIMENTO, DA GESTÃO ÉTICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SEGUNDO FREIRE

2.1 A concepção do conhecimento segundo Freire

A concepção de conhecimento em Paulo Freire, tomará como referência a sua obra publicada, especialmente o livro “*Extensão ou Comunicação*”? (FREIRE, 2001c) tendo presente, também como pano de fundo, a atuação do educador preocupado com a libertação humana. Freire no decorrer de suas análises tornou-se profundamente comprometido com a educação tanto no sentido de buscar fundamentação teórica, através de uma metodologia em coerência com a sua concepção. Considerando a relação existente entre educação e conhecimento, ele também trata com seriedade da problemática educacional. Partindo destes aspectos, este item do capítulo dois buscará compreender a sua concepção de conhecimento, percebendo as relações estabelecidas desta concepção, com a gestão democrática escolar.

Freire (2001c), compreende o conhecimento como processo de interação comunicativa entre sujeitos cognoscentes inseridos num mundo que, por sua vez, também precisa ser significado. Para ele, a característica fundamental do mundo cultural, histórico, enfim, humano, é a comunicação, a qual repousa numa base intersubjetiva.

Por isso, o conhecimento não pode se reduzir à relação sujeito-objeto, porque não encontra a sua finalidade só no objeto conhecido, mas sim na comunicação estabelecida entre os sujeitos a respeito deste objeto que, às vezes, pode ser a própria relação intersubjetiva (regras e normas) como pode ser o mundo externo. Neste sentido, Freire (2001c), comenta que o ato gnosiológico, em outras palavras, envolve reciprocidade, ganho mútuo, interação e exige, no mínimo, a co-participação de sujeitos na apreensão do significado do objeto conhecido. Isto é, ninguém conhece simplesmente por conhecer, mas quer o reconhecimento daquilo que conhece. Porém, para ser reconhecido por outros, precisa, necessariamente, ter um significado para estes outros logo, o significado ou o sentido das coisas jamais pode

ser uma elaboração ou imposição individual; pois ficaria sujeito a ser conhecido somente por um e não reconhecido por mais ninguém.

Trata-se de uma elaboração conjunta, acordada a partir de determinada realidade e sempre dentro de uma linguagem comum. Pois, a linguagem também é uma constituição coletiva de sinais significativos que permitem a compreensão e, portanto, a comunicação entre os sujeitos humanos.

Nesta compreensão, o conhecimento requer, para haver participação ou co-participação entre os sujeitos, a inteligibilidade e, enfim, a comunicação entre os sujeitos. Em outras palavras, o conhecimento requer, além da dimensão cognoscitiva que acontece na apreensão do objeto por parte do sujeito e que diz respeito às questões de verdade, também a comunicação entre os sujeitos em torno do significado e da finalidade destas apreensões, implicando então diretamente questões éticas. Neste sentido, Freire (2001c) comenta que o conhecimento, enquanto processo de interação comunicativa entre sujeitos mediatizados pelo mundo, que não é simples suporte, mas mundo existencial que se constitui a partir do conjunto de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas, possui uma dupla condição: uma, cognoscitiva, a apreensão da realidade; outra, comunicativa, o diálogo em torno do significado e sentido da realidade apreendida e ressignificada pelos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento.

Optamos pela abordagem sistemática do conceito de conhecimento em Freire, desenvolvendo os seguintes itens: compreensão do “ser humano como ser de consciência e de relações”; “o conhecimento como processo histórico e social do educando” e, por último, “a gestão ética e política da educação e o compromisso do Gestor com um projeto sócio-político libertador”.

2.1.1 O ser humano como ser de consciência e de relações

Um elemento importante na concepção freireana que fundamenta a constituição do conhecimento como interação comunicativa é a sua compreensão de ser humano como ser de consciência e de relações. Consciência indica reflexão, entendimento e, para Freire (2001b), também ação e relação. Relação é mais que ação indica abertura, processo, reciprocidade, enfim, comunicação. Uma relação nunca é estática, imóvel e nem de via única.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que consciência e relação não são duas dimensões distintas no ser humano. Segundo Freire (2001b), sem relação não há consciência, pois esta se forma intersubjetivamente; sem consciência, também não haverá relação, pode haver contatos, mas, sem a presença da dimensão processual - capaz de orientar o hoje, a partir da memória do ontem e voltada à realização dos sonhos que se têm para amanhã - que é própria da relação. A relação requer outro, requer reciprocidade, ela não se dá no nada; logo, ela se dá no mundo com o mundo. Mundo para Freire (2001d), não é o simples suporte físico, o meio natural, mas este transformado pela ação humana e prolongado em existência: mundo cultural, histórico e social.

Nesta mesma lógica, podemos falar da consciência, que não se realiza fora da relação, em duas dimensões: a ação, que se caracteriza pela elaboração e trabalho, e a reflexão, caracterizada pela faculdade humana de problematizar, apreender, compreender e projetar o agir e o ser. Para Freire (2001b), estas duas dimensões também são inseparáveis, assim como a consciência e a relação com o mundo, e se encontram em relação dialética, constituindo-se ambas simultaneamente.

Segundo Freire (2002c), o ser humano se constitui, enquanto ser consciente ou, valendo-nos da expressão freireana, corpo consciente, em relação com o mundo. A consciência é uma característica especificamente humana e se constitui em relação com o mundo de forma simultânea e dialética. Quando falamos em mundo, na concepção de Freire, não podemos esquecer que aquele não compreende apenas o meio natural, mas também a dimensão cultural resultante da intervenção humana neste meio. Logo, lembrando Freire (2001b), dizer que a consciência se constitui em relação com o mundo, não significa que ela se forma apenas em relação com o meio natural, mas também em relação com os outros seres humanos. Dai a dimensão intersubjetiva da formação da consciência em Freire.

Conforme Freire (2001a, p.20), a consciência do mundo significa exatamente a elaboração do mundo humano:

O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente [...] transformador do mundo e não em espaço vazio a ser preenchido por conteúdos

Complementando Freire (2001a); Fiori (1991, p. 14), comenta que a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo e, por isso, ela simultânea e implicadamente, elaboração do mundo.

Compreende-se então, que teoria para Freire não será identificada se não houver um caráter transformador, pois só assim estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta.

Por outro lado, é também elucidativa a visão que Paulo Freire dá em relação à prática. A definição de prática em Paulo Freire está baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre "consciência servil" e "consciência do senhor", ampliada para a conceituação de práxis colocada por Marx, referindo-se à relação subjetividade-objetividade

Por outro lado, é também elucidativa a visão que Paulo Freire dá em relação à prática. A definição de prática em Paulo Freire está baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre "consciência servil" e "consciência do senhor", ampliada para a conceituação de práxis colocada por Marx, referindo-se à relação subjetividade-objetividade. Para tanto, Freire diz que é necessário não só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo, o que coincide com Marx. Isto é significativo, visto que conhecer em Freire não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (2001, p.40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Freire (2003b), pretende superar a compreensão que sugere uma dicotomia entre consciência e mundo, que confunde aquela com arquivo a ser preenchido por este. Concepção que não compreende o homem como corpo consciente, mas entende a "consciência como se fosse alguma seção 'dentro' dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá 'enchendo' de realidade". (p. 63). Compreensão que, quando radicalizada, mantém o

“mundo” em suporte, sem a dimensão cultural, e o homem, a consciência, em objeto de arquivo.

O diálogo para com o pensamento de Freire, é um encontro de homens para a tarefa comum de saber agir e se rompe, se um de seus pólos perde a humildade, nota-se que o método psicológico não está presente conscientemente, mas que está no inconsciente visto que o método dialético é algo concreto elaborado pelo pensamento.

O homem não só está no mundo, mas está com o mundo. Com isso, ele quer destacar a relação interativa existente entre consciência e mundo: consciência e mundo se constituem simultaneamente. O mundo constituinte da consciência é, por sua vez, constituído pela consciência. Este, o mundo da consciência, diferente do simples suporte, é propriamente o mundo da intervenção e transformação humana, carregada de cultura e história.

É na interação comunicativa entre sujeitos que Freire (2001b), encontra possibilidade de superação do paradigma da consciência, que se caracteriza por localizar o problema epistemológico na relação sujeito-objeto, vislumbrando um paradigma da intersubjetividade, capaz de superar a dicotomia epistemológica própria da relação sujeito-objeto e de compreender a constituição do conhecimento como um processo que se desenvolve a partir da relação comunicativa sujeito-sujeito.

Por isso, quando Freire (2001b) fala em consciência ou em conscientização, ele tem presente todo um complexo de relações que vão se constituindo permanentemente, sem fim, entre os homens mediados pelo mundo, ou seja, na relação intersubjetiva. A este respeito, ele escreve na sua obra “*Ação cultural para a Liberdade*” (FREIRE, 2002a, p.110):

[...] a palavra brasileira conscientização, com que, de modo geral, me refiro ao processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação transformadora, não deve ser compreendida como uma manifestação idealista.

Para Freire (2002a), como foi possível perceber, a própria constituição humana é relacional e comunicativa, o que implica necessariamente numa concepção epistemológica também de interação comunicativa. Exposta a importância da consciência e da relação na elaboração do mundo humano, que se

caracteriza, sobretudo, pela sua dimensão histórico - cultural, é pertinente abordarmos alguns aspectos característicos dos homens e mulheres enquanto seres históricos e a relação direta que estes mantêm com a concepção freireana de conhecimento.

2.2 O conhecimento como processo histórico e social

A história remete para a capacidade e responsabilidade humana com o fazer ou, como diria Freire (2002b), com o que fazer, pois, a história é feita pelo homem e representa exatamente a intervenção humana no mundo. Como já vimos, fazer história é uma característica exclusivamente humana que lhe provém, sobretudo, da sua capacidade de consciência e de relação. Capacidade que, em geral, se recusa a ser simples objeto para ser sujeito ativo, em relação intersubjetiva, na elaboração do mundo humano e/ou histórico. Segundo Freire (2002a), esta vocação humana de ser sujeito da história se caracteriza, sobretudo, pela capacidade de tridimensionar o tempo, de decisão e liberdade, de criação e cultura, de organização política, de ética e, por consequência disso tudo, de possibilidade. São estas características que buscaremos abordar a partir deste momento.

Freire (2001c, p. 60), compreende que: “O homem não é apenas o que é, mas também o que foi”; daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana”. Nesta compreensão, o homem é o que é, o que foi e, também, o que será. Isto devido a sua capacidade de articular o tempo: passado, presente e futuro. Esta consciência histórica permite que o homem se forme numa continuidade, diferente do animal que vive num permanente “hoje” e que não tem perspectiva futura. Para o ser humano, segundo Freire (2001c, p. 60), há “uma solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica”. Significa que o homem se faz num processo e, por isso, uma das suas características é estar sendo.

Cada época histórica, assim como a interação entre elas depende fundamentalmente de outra importante característica humana: a livre decisão. O ser humano é diferente, dada a sua vocação de sujeito, ele se faz decidindo, porém, sempre em relação com o mundo e com os outros. A vida do ser humano se apresenta de forma aberta, que deve ser assumida entre um conjunto infinito de possibilidades.

O homem é responsável pelo sentido que dá à sua vida. Se, por um lado, o ser humano tem em si o poder de decidir o que quer ser, por outro lado, ele também é responsável pelo que é. Significa que a liberdade humana requer responsabilidade. Não há liberdade sem responsabilidade e vice-versa. As duas são como dois lados de uma mesma moeda que, neste caso, é a vida do ser humano. Talvez, ali resida a explicação para o medo que muitos nutrem de assumir a liberdade, conforme Freire alerta na obra *“Pedagogia do Oprimido”*. Neste sentido, Freire (2003b, p. 34) afirma:

[...] os oprimidos, que introjetam¹ a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. E condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos [...].

Em coerência com Freire (2002a), é necessário lembrar que o ser humano é um ser em relação com o mundo e com os outros e, por isso, o indivíduo não é o único responsável pela sua situação. Caso contrário, estaríamos sendo injustos com sua concepção dialética e interativa, pois, segundo Freire (2003b, p. 90), os homens “são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Porém, os seres humanos, em seu conjunto, são responsáveis pelo mundo existencial que criam, pois, praticamente tudo que é poderia ter sido e poderá ser diferente do que é, depende da decisão e da ação humana.

Ainda importa observar que comunicação não significa absoluta concordância entre os sujeitos comunicantes. A comunicação exige um mundo comum ou um “quadro significativo comum” (FREIRE, 2001c, p. 67) aos sujeitos comunicantes para poder se efetivar. Porém, é exatamente a efetiva comunicação que possibilita o surgimento e a manifestação de divergências, pois compreender o outro não significa concordar com ele ou aderir à convicção dele. Aqui, entra outro aspecto da

¹ A introjeção é uma idéia chave na teoria da opressão de Freire e revela a presença da influência de Fromm no pensamento de Freire. Contudo, devido à delimitação do nosso trabalho, vamos nos limitar a mencionar e reconhecer esta presença sem poder analisá-la.

comunicação, que são as convicções de cada sujeito.

Para compreender e relacionar as diversas convicções de diferentes sujeitos, não há outra saída a não ser valorizar a comunicação dialógica em torno das razões que levam às convicções de cada um. Não basta respeitar as diferenças, é preciso confrontá-las, dialogando. À medida que a comunicação avança em torno da compreensão do conteúdo do objeto em questão, as convicções podem se alterar. Também pode acontecer que, mesmo uns compreendendo as razões do outro, não cheguem a um acordo em torno das convicções. Isto, em si, não é um problema. Importa que se comuniquem e que busquem se compreender nas suas diferenças. O que não pode é um sujeito transferir seu conhecimento ao outro, fazendo-lhe um comunicado das suas convicções, pois, isso é imposição e não gera conhecimento, mas dominação (FREIRE, 2002b).

Por isso, conceber o conhecimento como processo histórico implica uma compreensão de verdade enquanto busca. Verdade que se faz na história e, portanto, é histórica. Isto quer dizer que ela é limitada e sujeita a falhar, assim como a história, feita por homens, falha. Freire (2001a, p. 19), falando da história, diz que ela “é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos”. Toda situação e manifestação humana são históricas. Tanto certeza como incerteza são formas históricas do homem estar sendo. O sujeito da verdade é o próprio homem, com suas capacidades, limites e crenças, enquanto sujeito da história.

Há aqueles que vão dizer que esta concepção de conhecimento não sofre, por um lado, com o perigo do absolutismo, mas, por outro lado, sofre com o problema do relativismo. Segundo Freire (2001c), isso não confere, ao menos não na sua forma de conceber o conhecimento. Para ele, a verdade não é relativa, ela é busca humana e, enquanto tal, é possibilidade. Porém, assim como o ser humano tem valores, tem ética, age em função de finalidades e possui, vocação ontológica para ser mais humano, a busca humana da verdade também respeita e segue critérios. Seu horizonte é exatamente a vocação ontológica do homem de ser ético e de ser mais humano, pois, numa concepção relativista, não é possível falar em ética. E os critérios que orientam o caminho neste horizonte são elaborados constantemente em relação comunicativo-dialógica entre os seres humanos, sempre situados num contexto. Pois como já foi mencionado, a comunicação, para ser efetiva, requer “os acordos entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes”

(FREIRE, 2001c, p. 67).

2.3 A gestão ética e política da educação e o compromisso do Educador - Gestor com um projeto sócio-político libertador

Compreender a organização da escola pela perspectiva de Freire (2001d), implica em perceber o desenvolvimento de capacidades, produzindo nela a cultura. Por outro lado, valorizar a contribuição de cada sujeito que compõe a escola, possibilitando aos mesmos se tornarem pessoas autônomas, capazes de se determinar a si mesmos e de viverem em comunidade e que sejam responsáveis por aquilo que fazem. Entretanto, a escola não pode nem se fechar em si mesma, como uma instituição independente do contexto político-social, e nem se tornar um meio para outros fins, que não sejam a educação e a formação.

Como relata Lück (2000, p. 12) :

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já 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. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Uma educação séria implica em política e ética, pois, vimos que a razão de ser da educação encontra sua fundamentação no ser humano. Seu sentido fundamental é contribuir no fazer humano que, em relação intersubjetiva e com o mundo, vai significando e ressignificando a sua existência. Em outras palavras, o sentido da educação se encontra no fato de homens e mulheres serem inconclusos e históricos, isto é, sabem que podem ser mais e que isto depende da sua elaboração histórico-social.

Freire (2003b), insiste em afirmar que o ser humano está sendo. Com isso, ele quer dizer que o homem e a mulher não são simplesmente o que são, mas que eles podem ser mais. Tanto a humanidade, quanto a história, que não existiria sem o ser humano, é um projeto aberto, vocacionado e a humanização, pro sua vez, uma realização social e histórica. Daí, a importância e o sentido da educação: ajudar na continuidade da história: recordar o passado bem como significar e ressignificar o

presente e o futuro. Assim, a educação e ação do educador compreendido também como gestor, não se reduz a questões pedagógicas, mas assume uma dimensão política e ética. Sua preocupação maior não pode ser apenas com a leitura da escrita de palavras, o que é importante, mas deve ser com a pronúncia e resignificação da vida, da existência, enfim, do mundo. A verdadeira palavra, para Freire (2003c, p.92):

É pronunciar o mundo, é empenhar-se na sua permanente transformação no sentido de ser mais humano. Isto requer competência pedagógica, compromisso político e opção ética. Não podemos dicotomizar estes três aspectos na educação. Na verdade, eles se encontram tão imbricados e solidários que formam uma única dimensão da educação. Como educadoras e educadores, somos políticos, fazemos política ao fazer educação.

A esta afirmação podemos acrescentar: como mulheres e homens, educadores, educadoras, gestores e políticos, nos encontramos implicados por uma postura ética. Pode ser por uma postura que Freire (2003c), chama de ética universal do ser humano, como pode ser, para usar uma expressão cunhada no contexto neoliberal, pela ética do mercado. Em todos os casos, a educação possui uma dimensão política e ética.

A opção, tanto ética como política, do educador e da educadora como gestores, depende da concepção de educação, de conhecimento, de homem e de mundo. Porém, o que não se pode admitir é uma postura que defende a ausência desta opção sob alegação de neutralidade. Não existe neutralidade em nenhuma ação humana. O ser humano, como ser de decisão, de opção, de ruptura, enfim, de liberdade, sempre age em função de interesses, desejos, convicção, finalidades ou objetivos a serem alcançados. Isto vale tanto para a atuação técnica como para a atuação política (FREIRE, 2001d).

Tudo o que ele faz vai significando a existência humana. Assim, a mais simples das atitudes humanas se encontra carregada de sentido e não de neutralidade. Às vezes, é difícil perceber o alcance ético das nossas ações, mas não é por isto que elas deixam de ter implicância ética e política. Aliás, sempre têm. Mesmo quando, por falta de posição ou iludidos pelo mito da neutralidade, deixamos de optar, estamos favorecendo a posição que prefere, por algum interesse, deixar tudo como está. É aqui que encontramos a razão de ser do tão propagado mito da neutralidade. Razão geralmente não explicitada e, por isso, muitas vezes não

percebida, mas sempre existente. Por isso, pode haver ingenuidade, mas não neutralidade. Porém, como educadores e educadoras, articulados com a gestão escolar, é difícil admitir tamanha ingenuidade, pois como vamos querer educar se desconhecemos a razão de ser, a finalidade, do próprio que fazer educativo? Como educar sem ter posição, convicções, sonhos em que acreditamos e lutamos para realizá-los? Como fundamentar e para onde orientar nossa ação educativa sem termos posição e projetos? É impossível. Por outro lado, é preciso muito cuidado para não instrumentalizar os processos pedagógicos e de gestão na escola: como evitar, na busca de realizar os projetos, de transformar em objetos os envolvidos no processo escolar ?

Conforme Drucker (*apud* LÜCK 2000), o sentido e concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, têm envolvido um esforço especial de gestão, isto é, de organização da escola, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.

Por isso, ter posição, indispensável para uma educação séria, dialógica e libertadora, não significa impor na comunidade escolar esta nossa posição. Ao contrário, a posição como gestor, educador ou educadora deve servir exatamente de estímulo e de referência para que seja elaborada na escola e para além, em comunicação e diálogo com outros e com o mundo, a sua própria posição, convicção e também o seu sonho e projeto. Ter posicionamento não significa ser autoritário, como também não fere em nada a democracia. Pelo contrário, o posicionamento é condição para haver democracia. Como já vimos, o diálogo só pode acontecer entre sujeitos e, portanto, posicionados. Posicionamento tem a ver com direção, com finalidade, com projeto e, por isso, com política e com ética. Ter posicionamento é exatamente o contrário da falsa pretensão de neutralidade. O posicionamento pode ser, no entanto, democrático ou autoritário (FREIRE, 2002c).

Freire é um enérgico defensor da democracia, expressa na sua concepção tanto de conhecimento, entendida enquanto interação comunicativa entre sujeitos, corno de educação, enquanto processo dialógico intersubjetivo. Na "*Pedagogia da Esperança*", ele registra:

[...] meu dever de ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra — a educativa é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético [...]. (FREIRE, 2002d, p. 79).

Nesta afirmação, deixa transparecer sua posição contrária ao mito da neutralidade e, ao mesmo tempo, explicita sua posição favorável à democracia. Para ele, seja qual for “a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva” (FREIRE, 2002d, p. 79). Ou seja, sendo diretiva, ela não é neutra e, portanto, tem implicância política e ética. No entanto, desde o início da sua atuação como educador e também como autor, se encontra empenhado na defesa teórica e no exercício da democracia. Para ele, a educação deve ter uma direção democrática no sentido de realizar a vocação dos homens e das mulheres: a humanização (FREIRE, 2003a).

Quando pensamos em educação e democracia, que dimensões merecem ou exigem ênfase? São várias as questões que precisam ser consideradas, passando-se pela sua fundamentação, características e tensões, conteúdo e história, mas é preciso, sobretudo, destacar que democracia requer mais que ser ensinada, ela precisa ser vivida.

Assim como o conhecimento e a educação, também a democracia encontra a sua fundamentação na antropologia, mais especificamente na vocação histórica e ontológica de homens e mulheres à humanização. Na “*Pedagogia da Indignação*”, podemos ler:

[...] tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do ser mais. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento [...]. (FREIRE, 2000, p. 192-193).

Nesta afirmação de Freire, podemos perceber que a democracia é uma forma, um meio, em coerência com a finalidade ou vocação humana, que é a humanização. A democracia não entra, em momento algum, em contradição com a humanização. Neste sentido, além de se apresentar como meio mais adequado para a realização da vocação humana, ela também se apresenta como uma finalidade a ser constantemente buscada e aperfeiçoada, pois, quanto mais democrática tanto mais humana será a ação. Assim, a democracia não é apenas um meio para, mas já

encontra sentido em si mesma, isto porque se encontra estreitamente em sintonia com a lógica da vocação humana para o ser mais.

Administrar a tensão necessária e sadia entre autoridade e liberdade é outro desafio à educação democrática. Esta tensão se dá em tomo de limites necessários para evitar que a autoridade exagerada se estenda em autoritarismo ou que a liberdade sem responsabilidade se torne licenciosidade, pois, qualquer extremo prejudica a democracia. Em “*Cartas a Cristina*”, Freire (2003a, p. 196), escreve:

[...] nenhuma dessas posições, a autoritária ou a licenciosa trabalha em favor da democracia. E neste sentido, por isso, que viver bem a tensão entre autoridade e liberdade se torna, em casa como na escola, algo de mais alta importância. E que, no fundo, são através dessas relações entre autoridade e liberdade que se vão estabelecendo os indispensáveis limites à autoridade e à liberdade, sem os quais, deterioradas ambas, nega-se a democracia [...].

Podemos entender, a partir desta citação, que tanto a autoridade precisa da liberdade como a liberdade necessita da autoridade. Porém, nem autoritarismo nem licenciosidade. Essas constatações também indicam caminhos para a reflexão sobre a gestão escolar e participativa, em um espaço democrático. Para Freire (2003a), é um equívoco pensar que a liberdade se educa com extremo rigor, ameaças, medo, castigos e compensações. Isso é expressão de autoritarismo. A liberdade se educa expressando a razão moral e ética da ação humana. Assim, a autoridade deve buscar a obediência a limites, não através do medo e ameaças, mas a partir do reconhecimento da validade ética da norma estabelecida. Numa educação democrática, o sujeito só adere à norma, que sempre limita, quando está convencido do seu valor. Conforme Freire (2003a, p. 197):

[...] não há verdadeiro limite sem a assunção por parte do sujeito livre da razão de ser moral do mesmo. A exterioridade do limite só se autentica quando se converte em interioridade”.

Por isso, não há liberdade enquanto a ação só for orientada por limites externos. A liberdade surge na medida em que o sujeito estabelece responsabilmente os próprios limites. “Assim como a liberdade precisa de assumir o limite a si mesma como algo necessário, a autoridade precisa de fazer-se respeitar” (FREIRE, 2003a, p. 197). O respeito tanto à liberdade quanto à autoridade é condição para a educação democrática.

Ainda que a democracia, em Freire (2003b), seja compreendida como forma adequada de luta para ser mais, ela, precisamente por estar ligada à vocação para a humanização, também induz elementos de conteúdo. Como falar em democracia substancial numa sociedade absurdamente injusta e preconceituosa? Esta pergunta, na verdade, indica para a insuficiência da democracia centrada, apenas, nos regimes políticos. Dimensão importante e necessária, mas que permanece vazia se não for consubstanciada pela democracia econômica, social e cultural. Assim, a luta e o exercício democrático, no Brasil, envolve a luta pela justiça e pelos direitos humanos fundamentais, que implicam, por sua vez, o direito de nascer, comer, se vestir, morar, de jogar, estudar e trabalhar; o direito de não ser discriminado devido à opção sexual, à origem racial, à situação social ou por motivo de gênero ou, ainda, por causa de deficiências ou fatores estéticos. Quando paramos para pensar sobre estas dimensões da democracia é que percebemos a sua real dimensão não só pedagógica, mas também política e ética. Ao mesmo tempo, faz perceber a nossa inexperiência e brevidade democrática, enquanto brasileiros, e o quanto ainda temos que avançar para nos consolidarmos como nação substancialmente democrática.

É preciso admitir que a educação, obviamente a democrática, muito pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Freire, “Se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão” (2003a, p. 203). Seria uma ingenuidade chamar toda a responsabilidade política, econômica, social e cultural para a educação. Também, não podemos desmerecer a importância da educação, sobretudo na sua dimensão política e ética, neste processo.

Por outro lado, segundo Lück (2000), as escolas ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, passa a abranger 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.

A compreensão de educação democrática presente em Freire transcende os espaços especificamente pedagógicos, como são os das salas de aula. A educação democrática assume, em Freire, indubitavelmente, uma dimensão social, política e ética mais ampla. Não há como falar, muito menos exercer, uma educação

democrática sem se implicar com a efetivação de uma sociedade democrática que se oriente no sentido de realizar a vocação de homens e mulheres para o ser mais: a humanização (FREIRE, 2003a).

A partir de tudo o que foi dito em relação à democracia, fica evidente que ela pode ser ensinada, porém, não fora do seu exercício democrático mesmo, isto é, sem se envolver em experiências democráticas concretas. Por isso, anteriormente, falávamos da necessidade de não só ensinar para a democracia, mas na democracia. Isto quer dizer que, além de ensinar, é preciso vivenciá-la, lutando para que ela seja sempre mais. Nesse sentido, salientamos a importância de processos de gestão democráticos e participativos na escola articulados com a sociedade.

Não há como educar seriamente, ensinando matemática, biologia, português ou qualquer outra disciplina, assim como discutir a gestão escolar e as ações de educadores e educadoras enquanto gestores, sem se perguntar pelo sentido político e ético da vida e sem perceber a implicância da própria atuação educativa neste mesmo sentido. Educar não é treinar. Educar implica conhecer e reconhecer a razão de ser da própria educação. Insistimos que, para Freire, o sentido da educação está na realização da vocação humana: o ser mais. Ser mais, que é constante busca e elaboração histórica e, portanto, possibilidade, e não fatalidade. Assim, o ser humano, a sociedade e a história estão sendo aquilo que ousam se fazer, sendo na relação intersubjetiva, mediada pelo mundo. O conhecimento, inclusive o científico, só faz sentido quando contribui para a humanização (FREIRE, 2003c).

Precisamos nos dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade, da diversidade, associados à emergência da reivindicação de esforços de participação. Em decorrência disso, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da escola, que passa a ser entendido fundamentalmente como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação (LÜCK, 2000).

Ainda sobre a dimensão política e ética da educação, desejamos lembrar da necessária luta pela dignidade da docência. A educadora e o educador trabalham com pessoas e, de certa forma, devem se comprometer e responsabilizar pelo presente e pelo futuro de seus educandos, da escola e da própria sociedade. O que não é pouco, pois implica responsabilidade com o sentido de vida de vários seres humanos. Quem, minuciosamente ético, ousa questionar a dignidade da docência? Às vezes, dirigentes políticos, muitos movidos pela ética do mercado, podem

relativizar ou não perceber esta dignidade. O que expressam com baixa remuneração e descaso com a qualidade e condições de ensino. Quando isso acontece, o que é infeliz e historicamente uma constante no Brasil, a primeira ação de dimensão política e ética do educador e educadora deve ser a luta pela dignidade da docência.

No fundo, assumir uma necessária dimensão política e ética da educação, e ampliar a perspectiva para a docência e a gestão, aqui entendida para nós como escolar, é reconhecer que as pessoas se implicam e se realizam, ou não, enquanto vocacionados à humanização, intersubjetivamente, no e com o mundo. Por isso, uma pessoa deve ter compromisso com a outra e os educadores precisam assumir que seu compromisso é mais amplo do que executar processos pedagógicos alheios à ética e à política. Há quem diz que, assumindo competentemente os processos pedagógicos e de gestão, a educação está cumprindo com sua função política na sociedade. Isto não deixa de ser verdadeiro, desde que esses processos estejam voltados para a dimensão política e ética da sociedade.

CAPÍTULO 3 ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR

Diante da compreensão com relação ao conhecimento, suas dimensões política e ética, e em termos de educação, as possibilidades para a gestão escolar democrática e participativa, nos parece indispensável confrontar as temáticas apresentadas com as características da sociedade contemporânea, neoliberal, porém projetando possibilidades a partir da educação popular.

Segundo Freire (2001a), vivemos numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.

Em meio a toda essa complexidade está a prática educativa neoliberal diminuindo a formação da pessoa cidadã. A dimensão política e ética da educação freireana se diferencia das demais, da educação neoliberal, por sua contribuição para realizar a humanização. A educação escolar que segue os moldes neoliberais precisa ser repensada. A democratização da escola não pode ser vista somente como uma reforma pedagógica institucional, mas partir de uma nova visão para a escolarização. Não pode haver democratização do campo educacional, se não há esforços para acesso e permanência de todos na escola. E além de freqüentar a escola, este direito precisa se estender à possibilidade do sujeito ter acesso às realizações históricas e saberes que lhe conferem valor de cidadão.

De acordo com Kosik (*apud* LÜCK, 2000, p.27), a realidade para ser mudada, pressupõe a idéia da participação, do trabalho associado, da análise de situações, da ação em conjunto. Um trabalho compartilhado, orientado pela vontade coletiva, é fundamental para a construção de uma educação compromissada com a sociedade.

O compartilhar se concretiza pela tomada de decisões de forma coletiva e pela compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da escola. O entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, passa pela compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças

também nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000).

Para tanto, reportamos Freire (2000), qual comenta que a história é um fazer humano, por isso, um processo em elaboração da existência dos sujeitos e de possibilidade. Nesse sentido, é esperança e convicção, pois “mudar é difícil, mas é possível” (p.96).

Considerando as estrutura neoliberal e estratégias para sua superação, salientamos a educação popular, como uma alternativa para ampliação da democrática na sociedade, tendo em Freire um dos seus principais expoentes. É uma concepção que procura radicalizar a dimensão política e ética da educação. Ela se propõe a fazer educação a partir, e com as classes populares, historicamente oprimidas e roubadas em sua humanidade, em sua vocação de ser mais.

3.1 A emancipação e formação cultural através da Educação Popular

Seguindo os propósitos iniciais da pesquisa, a educação popular parte da tese elaborada por Freire (2003b), no seu livro “*Pedagogia do Oprimido*”, de que, atuando junto aos oprimidos e levando-os à condição de sujeitos da sua libertação, ela recuperará tanto a humanidade roubada a eles quanto a humanidade perdida dos opressores. Assim, contribuirá para realizar a vocação de homens e mulheres para o ser mais a humanização. Porém, este propósito da educação popular, elevando-se necessariamente da esfera individual para o âmbito sociopolítico, pressupõe um posicionamento político-pedagógico claramente a favor dos sujeitos sociais populares. A partir da formação e organização deles, busca efetivar uma sociedade que se oriente pelos princípios da democracia, da cidadania, da solidariedade e da justiça.

Para alcançarmos uma noção geral e minimamente aprofundada da proposta da educação popular. Buscaremos considerar, em certos momentos, para além de Freire, alguns elementos em relação ao contexto de surgimento e também sobre o conceito, objetivos, metodologia, sujeitos e desafios da educação popular. Por meio das considerações populares, procuraremos perceber como a concepção freireana, se diferencia da educação tradicional ou bancária, contribuindo para a efetivação de

um projeto sociopolítico popular, democrático, solidário, justo e libertador, comprometido em realizar a vocação humana de ser mais.

Antes de falar do contexto do surgimento da educação popular, é preciso recuperar, a idéia central em que está inserida a concepção freireana de educação. Vimos que Freire (2001c), com base na sua compreensão de que o conhecimento só é possível na interação comunicativa entre sujeitos, sustenta que educar não significa conhecimentos prontos. Segundo Freire (2002c), a educação consiste no processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos, sempre inacabados e em permanente resignificação. Nessa concepção, a educação e inserida nela a gestão, passa a ter a desafiadora tarefa de produzir e recriar o conhecimento numa relação democrática entre escola e sociedade. Sendo assim, a educação, bem como o seu objeto ou finalidade que é o conhecimento, é algo em permanente construção, nunca definitiva. O seu ponto de partida é sempre a vida e os sujeitos do viver. O mundo, a existência, a história, enfim, a humanidade, apresentam-se como permanente elaboração e reinvenção. Esta concepção é a matriz de pensamento que é assumida e aprofundada pela educação popular.

A educação popular, nas suas diversas expressões, não é algo recente na história da América Latina. Enquanto prática educativa presente na ação dos oprimidos e nas relações de resistência e de colaboração ente o povo, a educação popular, de alguma forma, acompanha a nossa história desde o início.

No entanto, a forma de educação popular, como é propriamente compreendida em Freire (1980), surge e vem se afirmando a partir do início da segunda metade do século XX. Desenvolve-se de um jeito próprio em cada país, mas com uma identidade comum que é a da luta pela libertação travada em meio à opressão imperialista praticada pelos representantes dos países do primeiro mundo.

Seguindo esta trajetória, na história concreta de cada país, que se encontram os fundamentos da educação popular praticada no continente latino-americano. Processo educativo que surge e se desenvolve entre os oprimidos e faz deles o principal sujeito da prática pedagógico-política. Afina-se como uma nova compreensão, porque inverte os pólos da educação tradicional: aparece explicitamente com outro objetivo, outro sujeito e outra metodologia (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2000).

Ainda antes de adentrarmos na questão dos objetivos, sujeitos e metodologia, queremos ponderar alguns elementos em relação ao conceito da educação popular.

Historicamente, vem sendo difícil definir, de forma precisa, o que é a educação popular. É difícil porque ela não cabe num único conceito, dada a sua pluralidade de expressões. Sendo assim, muitos estudiosos da educação popular sempre se recusaram a conceituá-la, porém sem deixar de dizer o que compreendem por educação popular. Também nós não temos a pretensão de enquadrá-la num conceito reduzido, no entanto, faremos o esforço de apresentar aspectos que nos parecem fundamentais para a compreensão da educação popular, recorrendo a Freire e aos seus seguidores e/ou comentadores.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a educação popular, sendo uma compreensão baseada na concepção freireana que compreende o ser humano, o conhecimento e a educação como permanente que fazer histórico, ela é um conceito aberto e em evolução (FREIRE, 2003b). No entanto, é importante deixar clara a vertente de educação popular de que estamos falando. Não estamos nos referindo a uma concepção de “educação popular”, que se reduz a preparar e capacitar as classes populares para se integrarem no mercado, preocupada em qualificar tecnicamente os trabalhadores para melhor disputarem entre si as poucas e concorridas vagas de emprego que o sistema capitalista excludente oferece.

A educação popular da qual estamos falando é, conforme Zitkoski (2000, p. 33), “movimento popular”. Uma educação que aposta na cultura popular como núcleo propulsor de um projeto político de transformação estrutural da sociedade. Uma educação que não visa maquiagem e manter um sistema social estruturalmente injusto, nem busca apenas reformá-lo. Porém, busca, isto sim, transformar a estrutura social injusta e reorganizar o sistema social, político, econômico e educacional, bem como criar uma nova cultura livre de relações de opressão.

Nesta perspectiva, a educação popular dialoga, diretamente, com um projeto político de sociedade. No geral, ainda falta clareza em relação ao verdadeiro sentido da educação popular. Alguns pensam que se trata de educação para pobres, excluídos do sistema escolar. Outros pensam que é apenas um jeito diferente e envolvente de ensinar, o que é importante, mas correm o risco de reduzi-la a um conjunto de dinâmicas de grupo. Por isso, segundo Freire; Gadotti; Guimarães (2000), é preciso chamar atenção para o que é o central da educação popular; a ligação com um projeto sociopolítico libertador e, enquanto tal, o seu comprometimento teórico e prático com a emancipação dos sujeitos individuais (pessoas) e coletivos (organizações) de todo tipo de opressão.

Sendo assim, a educação popular se caracteriza por educar na organização social e na participação política. Ela não se restringe a criticar a prática bancária, mas, através da militância e da educação junto aos oprimidos, cria novas formas de organização social (FREIRE, 2003b). A educação popular não é uma teoria a ser apreendida para, num momento posterior, ser aplicada. Ela se constrói na práxis organizativa das classes populares, na luta concreta por criar e consolidar uma sociedade solidária e justa. A organização e a luta exigem participação e esta, por sua vez, insere as pessoas no exercício político da vida social.

Brandão (2002), na obra *“A Educação Popular na Escola Cidadã”*, sintetiza os elementos centrais da educação popular e destaca exatamente a característica de recuperar constantemente, como novidade, a tradição pedagógica que educa para a recriação do mundo, principalmente a partir dos excluídos. Para ele, o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente e para melhor, como direito e dever, a educação possui lugar não absoluto, porém importante, mais do que preparar produtores; aos excluídos dos bens do saber, o direito à educação, e a qualidade da mesma, pensada a partir dos projetos sociais.

Esta afirmação evidencia a aproximação do pensamento de Brandão com o de Freire, destacando a semelhança de compreensão sobre a necessidade de transformar o mundo, como parte da vocação humana para o ser mais, na indispensável importância. Mas não como a única ou a principal responsável, da educação nesta missão e na insistência do direito à educação dos oprimidos, a partir da sua realidade e organização.

Considerado o conceito, podemos passar a nos perguntar sobre os objetivos da educação popular. Como vimos, ela surge e se desenvolve num ambiente de resistência à opressão. Logo, o grande objetivo da educação popular é emancipar os oprimidos e transformar o sistema de opressão. Diferente da tradicional função reprodutora da educação, a educação popular busca transformar a realidade, tanto as relações como a estrutura de opressão social. A partir da ação consciente dos oprimidos, ela não visa a substituir os opressores, mas a acabar com a opressão em todos os níveis (FREIRE; NOGUEIRA, 2002).

Neste sentido, faz parte do propósito da educação popular a efetivação de um projeto sociopolítico que prime pela unidade, mas com espaço para a diversidade, pois a democracia requer a liberdade, que exige, por um lado, consideração ao direito de ser diferente e, por outro, compromisso com a igualdade das pessoas.

Segundo Freire; Betto (1999), as pessoas têm direito à igualdade quando a diferença as inferioriza e têm o direito à diferença quando a igualdade as descaracteriza. Uma sociedade democrática, como a educação popular se propõe a ajudar a realizar, não pode absolutizar, a não ser à busca da unidade na diversidade. O que requer capacidade de diálogo e negociação. As diferenças apenas enriquecem a organização, quando há unidade na colaboração voltada à efetivação de uma sociedade justa e livre de todo tipo de opressão.

A educação popular também tem o objetivo específico de constituir e fortalecer sujeitos, tanto individuais como coletivos, capazes de fazer a história. Segundo Freire (2003b), a emancipação somente acontece a partir da práxis (ação e reflexão) dos próprios oprimidos. Logo, a educação popular deve contribuir para que eles usem a palavra, rompam com a “cultura do silêncio” e digam basta à opressão. Significa proporcionar condições para que os oprimidos, refletindo sobre sua opressão e suas respectivas causas, assumam o próprio processo de libertação, constituindo-se em sujeitos da própria história e da transformação social injusta.

Os oprimidos se constituem como os principais sujeitos da educação popular. Vimos que esta surge num contexto de resistência à opressão, e seu objetivo é a emancipação; logo, seu protagonismo só pode se encontrar nos próprios oprimidos, apoiados por sujeitos comprometidos com a sua causa, uma vez que a emancipação requer, necessariamente, enquanto tal, ser conquistada. Ela não pode ser caridade e, portanto, não pode vir de fora. Assim, verifica-se que a educação popular apresenta um sujeito fundamental, porém não único, mas não apresenta um espaço exclusivo para se realizar. No entanto, é importante observar que, historicamente, as organizações sociais populares constituíram-se como espaço privilegiado do legado de transformação da realidade opressora e de emancipação dos oprimidos (FREIERE; NOGUERIA, 2002).

A metodologia que a educação popular usa para contribuir para que os oprimidos se construam enquanto sujeitos da própria emancipação consiste, basicamente, em dois princípios fundamentais: partir da realidade social dos próprios oprimidos ligados ao processo educativo e realizar a educação vinculada à organização dos sujeitos sociais populares. Valoriza o conhecimento e a participação dos sujeitos envolvidos nos processos sociais e educativos para compreender a realidade em questão. Junto com eles, procura perceber que a aparência não é toda a realidade, bem como busca perceber que a realidade não é

estática. Ela é, ao contrário, construção social, encontra-se em constante mudança e contradição. Compreender a realidade é perceber que tudo pode mudar, nossa prática, nosso conhecimento, enfim, nós mesmos e também a estrutura e a situação social.

Também parte da realidade social dos próprios oprimidos engajados nos processos educativos. Conta com o conhecimento e a participação deles para compreender e transformar a realidade. Primeiro procura perceber que a realidade não é um dado imutável, mas que ela é dinâmica e passível de mudanças. As coisas são como são devido a um tipo de organização social construído e que, portanto, podem ser diferentes, dependendo da ação das pessoas. A história não é fatalidade, mas possibilidade. Assim, pretende contribuir para que os oprimidos, reduzidos a objetos, a simples “isto”, pela injustiça social, recuperem a esperança e sua condição de sujeitos da própria história. Outro, e talvez o principal, princípio metodológico da educação popular é a ligação direta entre educação e organização de sujeitos sociais populares. Segundo Freire (2000), a transformação só vai acontecer a partir da ação organizada dos oprimidos. Assim, a educação popular entende que sua função é contribuir pedagogicamente na organização política dos grupos oprimidos, levando-os à condição de sujeitos da própria libertação. Hurtado (1992 p. 44), lembra que:

[...] a educação popular é o processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.

Ainda, conforme Brandão (2002), a educação popular visa a participar do esforço que fazem as categorias de sujeitos subalternos, na organização política, em vista da conquista de sua liberdade e de seus direitos.

Carbonari (2002) dá continuidade ao assunto, comentando que “o processo de interpretação e transformação da realidade implica uma atitude política”(p.7). A interpretação séria leva a um posicionamento que, através da organização, conduz à ação e à transformação. É um processo de libertação, pois leva os oprimidos a tomarem posição política e a se organizarem socialmente e a serem sujeitos de conhecimento, decisão e transformação, o que, segundo Freire, lhes dá condição de gente.

Neste sentido, a função da educação popular é contribuir com os oprimidos

para superar a invasão cultural, praticada historicamente pela dominação colonizadora e por seus representantes. Com isso, encaminha a criação de uma nova cultura, dialógica capaz de formar urna síntese cultural a partir da colaboração das diferentes organizações e lutas pela efetivação de um projeto sociopolítico democrático e popular, livre de todo tipo de opressão e injustiças.

3.2 Perspectivas democráticas para a gestão escolar

A gestão escolar e suas perspectivas visando políticas emancipatórias e democráticas vem ao encontro a atuação da educação popular no Brasil e o pensamento de Freire. De acordo com Gadotti (1982), a educação popular surgiu no Brasil com força no início dos anos 60, direcionada para a alfabetização de adultos e organização popular das reformas de base, tais como a agrária, política, bancária, urbana e educacional. Reapareceu com mais força ainda nos anos 70 e 80 na luta pela redemocratização do país e no processo constituinte que culminou com a aprovação, pelo Congresso, em 1988, da Constituição Federal, amplamente reconhecida pelo seu teor cidadão.

Então, no Brasil partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a educação volta a ser valor indiscutível agora direcionada por um discurso democratizador. Esse valor, da educação e do desenvolvimento, antes perdido, retoma a luta por um tipo de democracia e de uma educação que atendesse os interesses das classes populares (GADOTTI, 1982).

A partir dos anos 90 até hoje, o esforço da educação popular se encontra voltado, por um lado, para a qualificação e organização dos sujeitos sociais populares em vista da luta pela efetivação dos direitos humanos fundamentais já conquistados, em lei, e pela permanente ampliação destes direitos. Por outro, para a busca de crescente inserção em estruturas já existentes da sociedade, como, por exemplo, a escola pública e programas como a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e outros, especialmente em organizações populares. Todo esse movimento social, projetado para a transformação das estruturas sociais, das relações de poder e, enfim, da emancipação dos oprimidos (BRANDÃO, 2002).

Agora, diante da concepção em que a educação popular se insere e dos propósitos que ela mesma se propõe, procuraremos apontar, baseado em

pensadores atuais, alguns desafios da educação popular que se apresentam para o início do século XXI. Podemos extrair como consequência da transição da sociedade industrial para a pós-industrial. Nesse sentido, Arruda (1986, p.64) escreve:

[...] os novos paradigmas revelam a passagem de uma sociedade industrial, centrada na produção, e onde o principal movimento de mudança era o movimento operário, para uma sociedade pós-industrial, tecnocrônica ou programada, na qual o centro não é mais a produção e, sim a gestão, e cujos movimentos de transformação são múltiplos e diferentes. Não é possível explicar os movimentos de Educação Popular unicamente com a ajuda do conceito de classe social. Os conceitos de luta de classe e de classe social continuam a ser úteis, mas não são suficientes. A opressão não se restringe somente às relações capital-trabalho. Há vários tipos de opressão: gênero, étnica, ecológica, religiosa, política, habitacional, comunicacional, psíquica [...].

Na verdade, o autor chama a atenção para a necessidade de um conceito ou compreensão ampla que inclua todos os sujeitos empenhados na efetivação do projeto político imbricado com a educação popular. Quando usamos, no decorrer do texto conceito sujeito social popular já foi com esta intenção, pois entendemos que o termo sujeito é mais amplo que o de classe e também é mais rico em conteúdo, tanto que Freire (2001c), condiciona o conhecimento como a educação à relação entre sujeitos.

Como das outras vezes, nossas considerações vão à duas direções: a primeira, manifestando reconhecimento e, outra, problematizando posições do autor. O reconhecimento será em relação à coerência de Freire no que diz respeito a sua concepção de conhecimento e de educação e principalmente na gestão escolar, fundamentando ambas na comunicação intersubjetiva. A problematização dar-se-á em tomo de questões ligadas ao conceito freireano de humanização e de diálogo, especialmente perguntando sobre suas condições de se realizar numa sociedade extremamente egoísta e competitiva, assim como é a neoliberal.

Primeiramente, é preciso reconhecer a coerência que há entre a concepção de conhecimento e de educação. Para ele, como já vimos, o conhecimento só é possível na interação comunicativa entre sujeitos mediados pelo mundo, lembrando que por mundo Freire (2001c), compreende mais que o simples suporte natural. Também a educação, segundo ele, para produzir conhecimento, não pode se reduzir a simples transmissão unilateral de saberes já produzidos, por parte do professor, aos alunos. A coerência com a sua concepção de conhecimento exige que a educação seja em processo dialógico de constante produção e recriação

intersubjetiva de conhecimentos, sempre provisórios e inacabados, mas em constante quefazer ou estar sendo.

Precisamos reconhecer que o esforço teórico no sentido de efetivar sua compreensão de educação em coerência, ou fundamentada em sua compreensão de conhecimento que requer a comunicação. Uma educação que busca, através do diálogo, a co-participação dos sujeitos na produção, significação e resignificação de conhecimentos. Uma educação que constitui, assim, sujeitos participativos, posicionados e criativos em relação ao mundo que almejam realizar. Uma educação que leva as pessoas a se compreenderem não como simples vítimas, mas como sujeitos da história, sem ignorarem a realidade e estrutura social que os condiciona, porém, condicionamentos que não têm poder de determinar os rumos da história. Uma educação que vê nas pessoas, na condição de sujeitos, a capacidade de superar ou mesmo de transcender os problemas que as condicionam e, assim, avançar na realização do mundo que sonham. Por fim, uma educação que conduz à liberdade e responsabilidade, mas que não é possível fora do diálogo intersubjetivo (FREIRE; TORRES, 1994).

Por outro lado, também precisamos problematizar alguns conceitos fundamentais de Freire, sobretudo numa sociedade que se orienta por princípios neoliberais, como é o caso, hoje, do Brasil e da maioria das nações.

Um conceito que se apresenta de forma não suficientemente justificado e que provoca diversos questionamentos é a compreensão freireana de humanização, ligada à idéia da vocação ontológica para o ser mais. Segundo Freire (2002b), homens e mulheres são seres com vocação ontológica e histórica para ser mais humanos. São seres ontologicamente vocacionados à humanização. Para Freire (2002c), a desumanização é uma possibilidade e também uma realidade histórica, mas não é a vocação ontológica e histórica do ser humano, mas sim a sua distorção. A violência, realidade histórica que desumaniza as pessoas e o mundo, na compreensão freireana, não inaugura outra vocação, mas significa puro desvirtuamento da vocação humana.

No entanto, a educação só se realiza afirmando a condição de sujeito do educando, como um ser de vontade, que é o que caracteriza a sua subjetividade histórica; senão o processo não pode realizar-se com êxito, por isso, educar-se é, a esse respeito, um verbo reflexivo (PARO, 1986).

Nesse sentido, podemos pensar que a intencionalidade democrática da escola, passa necessariamente pela reflexão sobre as possibilidades de constituição de um projeto para educação pública considerando o contexto político-econômico desigual. Intencionar a valorização do sujeito e a ampliação da participação, quando as bases materiais que sustentam a produção da sociedade empurram a maioria dos homens para a condição de objeto, à primeira vista pode parecer um isolamento da atividade educativa escolar da realidade material.

Para superar a condição de objeto dos sujeitos, a escola deve se efetivar como um espaço de exercício das práticas e de conquistas de direitos. Como espaço de formação de sujeitos, necessita oportunizar a reflexão e o debate crítico sobre as experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos e dos processos pedagógicos e de gestão. Dessa forma, falar em construção de cidadania numa perspectiva de gestão democrática é referir-se à participação ativa dos sujeitos, implicando no fortalecimento da auto-organização da comunidade intra e extra-escolar (KAY *et al.* 2009).

A participação, segundo Lück (2000), caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem sua capacidade de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Essa capacidade seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito

Outro conjunto de questionamentos surge em relação às condições do diálogo se desenvolver numa sociedade em que predominam o egoísmo e a competição. Segundo Freire, a educação deve ser um processo dialógico entre sujeitos, caracterizado pela práxis, pelo amor, pela humildade, pela fé, pela confiança, pelo pensar correto e pela esperança. No entanto, pergunta-se: como dialogar com quem que não tem a opção dialógica e que prefere as relações autoritárias, recorrendo ao argumento da eficiência ou a qualquer outro? Como realizar uma educação dialógica num contexto em que predominam as relações de mercado, caracterizadas pela competição e pelo lucro? Como fica a educação dialógica entre sujeitos que, convencidos, declaram, expressamente, amor ao dinheiro, fé no sucesso, confiança na capacidade de vencer, esperança na fama e que por pensar correto entendem a capacidade de tirar vantagem em tudo?

O grande desafio educacional que Arroyo (2001), lança, através das suas reflexões, é justamente para que a educação tencione a superação desta

delimitação tênue, principalmente num momento histórico em que a sociedade capitalista, através do mundo do trabalho, impõe e exige da instituição e da gestão escolar. Em relação a esta questão, as argumentações contribuem muito mais para nos certificarmos de que não há fórmulas prontas e resolutivas e que a solução se encontra, timidamente, na base de uma pedagogia realmente intencionada em educar para a emancipação.

Em termos gerais, esta pedagogia fundamentalmente necessita ser uma educação política, voltada para a resistência e a contradição. Portanto, um processo de formação político-social necessariamente precisa estar inserida no pensamento e na prática educacional. Caso contrário, favorece a alienação dos sujeitos, através de uma educação instrumentalizadora, que ratifica e o processo da racionalidade instrumental, caminho pelo qual se constitui a própria barbárie, principalmente quanto ao significado que assume a partir da ciência moderna e do desenvolvimento da sociedade industrial capitalista. Entretanto, um processo de formação político-social encontra muitas resistências nesta sociedade administrada, que pressiona os sujeitos, superando, muitas vezes, o processo escolar. É imprescindível ter isto presente e claro para que o discurso da emancipação não se transforme num discurso ideológico e vazio.

Lembrando Freire; Shor (1986), mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização da sociedade. A própria História vem mostrando os encaminhamentos a serem dados, mas ainda falta muito para a educação contemporânea conciliar-se com o povo, especialmente a grande maioria que vive em situação desfavorável. É preciso fortalecer a democracia, as relações humanas e autônomas, em detrimento ao consumo e a opressão.

Ao propor a ação dialógica, Freire evidencia a ruptura com a hierarquia e com os esquemas verticais peculiares do ensino tradicional na relação entre educador e os educandos. E estabelece a partir do diálogo uma separação na relação entre os sujeitos envolvidos no ato educativo: educador – educando com educando – educador (ALVES, 2007).

Para esse processo pedagógico, Freire (2003a), destaca a consciência da própria inconclusão dos homens, como sendo o propulsor do processo educativo, pois na medida em que trata-se de um processo auto-educativo, o ser humano necessita compreender a realidade. E isso somente será possível partindo da

construção do conhecimento através da coletividade, pois não há processo gnosiológico fora das relações em grupo.

Segundo Lück (2000), a escola necessita de mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão, que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica.

Nesse sentido, democratização da escola não pode ser vista somente como uma reforma pedagógica institucional, mas partir de uma nova visão para a escolarização. Não pode haver democratização do campo educacional, se não há esforços para acesso e permanência de todos na escola. E além de freqüentar a escola, este direito precisa se estender à possibilidade do sujeito ter acesso às realizações históricas e saberes que lhe conferem valor de cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional cria em si, elementos peculiares, ricos de significados. Mesmo tentando abarcar a totalidade das experiências na escola, sabemos que se escrita por outros sujeitos, terá outros olhares, sentidos e compreensões. Pela riqueza que uma experiência apresenta, extraímos dela seus ensinamentos, seu mundo de significações. O caminho percorrido, os resultados alcançados, os sonhos que brotam da prática, mas que ainda não se concretizaram, permanecerão vivos, visto que a prática de sistematizar uma experiência possibilita também documentá-la, divulgá-la, torná-la pública.

Recuperar o movimento construído em práticas sociais e pedagógicas concretas, compartilhar com outros sujeitos os resultados alcançados é também uma forma de manter acesa a chama lembrando que, mulheres e homens, alunos e professores pelo mundo afora, fazem história, transformam-se e transformam o mundo.

A observação da prática pedagógica, a sua investigação/pesquisa sistemática e o seu registro (memória) são movimentos fundamentalmente essenciais no trabalho político-pedagógico. Observar, intencionalmente, a prática pedagógica, compreender e entender suas contradições, seus limites, seus desafios, fundamentar teoricamente tal prática, são objetivos que não se concretizam em um “passe de mágica”. Eles precisam estar vinculados ao conjunto da gestão escolar: do projeto político-pedagógico das escolas, às políticas de formação dos profissionais. Não podemos continuar acreditando que apenas cursos, seminários, simpósios, oficinas, entre outros, resolverão problemáticas encontradas no cotidiano da sala de aula, da escola, da educação. Eles poderão até contribuir, mas, certamente, não apresentarão alternativas contextualizadas para as inquietações cotidianas da sala de aula, da escola, da educação. (FREIRE 2001).

Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar, a constituição de coletivos articulados no interior das escolas, das comunidades, assim como cada grupo de formação continuada é de extrema relevância para a reconstrução e a ressignificação das práticas pedagógicas. Pois, visa trabalhar, superar práticas presas, muitas vezes, ao senso comum pedagógico (FREIRE; SHOR, 1986). O

gestor é quem mobiliza, questiona, reorganiza, em conjunto com os demais sujeitos do coletivo, as práticas em movimento. Sua presença no grupo é de suma importância, no sentido de que possamos avançar na construção e vivência de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas, críticas, investigativas. Um dos papéis do assessor, coordenador, condutor, professor do grupo é contribuir com a análise das contradições da prática pedagógica.

Essas, dentre várias outras questões, revelam a incompletude de um trabalho de pesquisa. O movimento de permanente curiosidade epistemológica, de busca incessante de novos conhecimentos, inerentes à natureza humana, simboliza um dos aspectos fundamentais da pesquisa: aprender a ler, a compreender melhor o mundo, relacionando-o a si mesmo, ao outro, ao contexto de produção (BENINCÁ, 1998). Ler nas entrelinhas; ler o que está subjacente, o que parecia não existir, mas existe, o que podemos mudar e ressignificar, melhorar em nossa prática pedagógica para melhorar a gestão escolar? Com certeza tudo o que vier em benefício da escola, ou seja, na melhoria e qualidade da gestão escolar e das práticas pedagógicas sempre despertará nossa ânsia por uma educação de qualidade.

Este contexto que envolve o homem é pensado no seu percurso reflexivo que permite ser objetivado na medida em que, é passível de chegar aos espaços de formação de educadores, quer na formação inicial, quer na formação em serviço, a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas.

Na prática a “teoria da ação dialógica” segundo Freire (2003) parte da idéia na qual a consciência e o mundo não podem ser dicotomizados, pois se faz necessário unir teoria e prática e conteúdo e método entre o pensamento e a ação e assim não utilizar a mecânica do poder, pois aí encontra o nível dos indivíduos e estaremos inseridos em atitudes e não em discurso e a aprendizagem ficaria prejudicada, pois devemos partir sempre do real, do concreto, juntar o diálogo e a lógica sabendo que deverá haver um profundo amor ao ato de ensinar e transformar o mundo dos homens.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. P. Gestão educacional e cultura: Freire e Certeau, uma aproximação possível? **Práxis Educativa**. v.2, n.1. Ponta Grossa, p.65 – 74, 2007.

ARROYO, M. Currículo e a Pedagogia de Paulo Freire, In: **Semana Pedagógica. Paulo Freire**. Caderno Pedagógico 2, Governo do Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação, 2001, p. 42-54.

ARRUDA, M. **Pensando a prática popular: metodologia da práxis e educação popular libertadora na Nicarágua sandinista**. v.1.São Leopoldo: CECA Publicações, 1986.

BENINCÁ, E. Em busca de um método para a ciência pedagógica. **Espaço Pedagógico**. v. 5,n.1, Passo Fundo. p. 129-143, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acessado em maio de 2009.

CARBONARI, P. C. **Educação Popular e Agricultura Familiar**. Passo Fundo: CEAP, 2002.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FIORI, E. M. **Textos Escolhidos: Educação e Política**. v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Professora, Sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 13. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003c.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002d.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001a.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001b.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001c.

_____. **Política e educação**. 6 ed. v.3. Col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez editora, 2001d

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GADOTTI, M; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; TORRES, C. A. (orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GADOTTI, M. **A Educação contra a Educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, J.. **O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze Lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HURTADO, C. N. **Comunicação e Educação Popular**. Educar para Transformar, Transformar para Educar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992

KAY, M. R.Q; CARRARA, M.; KAY, P. **Paulo Freire e a Gestão Democrática: uma leitura freireana da experiência de participação no município de Santo André**. Disponível em :<<http://www.pucsp.br/paulofreire/relatosanto.htm>> Acessado em maio de 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**. v.17, n.12. Brasília. p. 11 – 33, 2000.

MIRANDA B. **Método quantitativo versus método qualitativo**. Disponível em: <<http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>>. Acessado em junho de 2009.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PUCCI, Bruno, *et al.* **Adorno: o Poder Educativo do Pensamento Crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: URI, 2000.