ANEXO AO PROCESSO Nº 433/2003 - CM
DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 09/02/2006
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
unesp

MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

PAULO FREIRE E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UM SENTIDO

Marília
2006

unesp

MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

PAULO FREIRE E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UM SENTIDO

1410001815

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor. Área de Concentração: "Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira".

Orientadora: Profª Drª Lourdes Marcelino Machado.

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília - BIBLIOTECA

Marília

2006

Nº cham. 371.2
L732p

Nº Tombo 1815
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 10/02/06
Proced. autor

207 p.; il. color.
- Administração escolar
- Educação - Paulo Freire
- Freire, Paulo, 1921-1997
- Freire, Paulo Reglus Neves, 1921-1997

Lima, Márcia Regina Canhoto.

L699p Paulo Freire e a administração escolar: em busca de um sentido / Márcia Regina Canhoto de Lima. - Marília: [s.n], 2006

207 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.
Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado
Bibliografia: f. 202-207.

1. Educação. 2. Escola. 3. Administração. 4. Humanização I. Lima, Márcia Regina Canhoto de. II. Machado, Lourdes Marcelino. III. Título.

CDD (18.ed.) 370

MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

PAULO FREIRE E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UM SENTIDO

COMISSÃO JULGADORA
TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado

2º Examinador: Prof. Dr. Paschoal Quaglio

3º Examinador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

4º Examinador: Profª. Drª. Helena Faria de Barros

5º Examinador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Marília, 09 de fevereiro de 2006

unesp

Dedico este trabalho com gratidão e carinho:

Ao homem com quem compartilho a vida, os sonhos, o amor e a paixão pela educação. A você José Milton, com muito amor.

Vem comigo meu amado amigo
Nessa noite clara de verão
Seja sempre o meu melhor presente
Seja tudo sempre como é
É tudo que se quer
(Emílio Santiago e Verônica Sabino)

Aos meus maravilhosos filhos Beatriz e Gabriel, frutos desse imenso amor.

Você é isso, uma beleza imensa
Toda recompensa de um amor sem fim
Você é isso, uma nuvem calma, no céu de minh' alma, é ternura em mim
Você é isso, estrela matutina, luz que descortina um mundo encantador.
Você é isso, parto de ternura, lágrima que é pura, paz do meu amor.
(Luiz Vieira)

AGRADECIMENTOS

Com carinho, agradeço especialmente:

A Deus, meu maior orientador, que nunca me faltou na sua infinita bondade, concedendo-me saúde, amparo e paz. Agradeço a ele pela possibilidade de realizar mais este sonho;

À minha orientadora, Professora Dra. Lourdes Marcelino Machado, pelo incentivo, pela orientação e, principalmente, por acreditar em mim, respeitando o meu jeito de ser, de compreender e de fazer. Gostaria de registrar aqui toda a minha admiração e o respeito pelo seu trabalho e pela pessoa que é. Muito obrigada sempre;

Aos professores Dr. Paschoal Quaglio e Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, pelas criteriosas e valiosas observações apresentadas no Exame de Qualificação;

Ao meu marido José Milton, grande impulsionador da minha caminhada, que sempre escutou meus lamentos e desatou os nós de algumas de minhas descrenças. Obrigada pelas contribuições, pelo incentivo e pelo seu amor. Eu te amo muito;

Aos meus filhos Beatriz e Gabriel, por várias razões, mas, principalmente, por vocês existirem e me fazerem imensamente feliz;

Ao meu pai, Augusto Canhoto e à minha grande amiga e incentivadora de todas as horas, minha mãe, Armelinda Apparecida Canhoto, por sempre ter estado ao meu lado;

À minha irmã, Vera Lúcia Canhoto Gonçalves, pelo afeto e presença constante em todos os momentos da minha vida, ao meu cunhado Luis, ao meu sonhado e amado sobrinho Luis Fernando, e a todos os meus familiares;

A todas as funcionárias do Departamento de Pós-Graduação de Educação da Unesp de Marília, especialmente à Iara, pelo carinho e respeito com que sempre me trataram;

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através do Órgão Memória Técnica Instrumental, por ter disponibilizado o acervo, indispensável para a realização desta pesquisa;

À Neuza José Galindo Albrecht, Alvina Redondo Rotta, Rony Farto Pereira, Fernando César Ferreira e Simone Gomes Pradella pelas relevantes contribuições que colaboraram na estruturação e na formatação final desta pesquisa;

Ao Instituto Paulo Freire, que autorizou a utilização de algumas fotos que ilustraram este trabalho científico;

À Capes, pelos 5 meses de apoio financeiro.

Às pessoas que cruzaram o meu caminho, contribuindo direta ou indiretamente para o alcance de mais esta importante meta da minha vida.

Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

na medida em que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir

que não tem amizade a ninguém

nada de ser como o tijolo que forma a parede,

indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

é também criar laços de amizade,

é criar ambiente de camaradagem,

é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...

numa escola assim vai ser fácil

estudar, trabalhar, crescer,

fazer amigos, educar-se,

ser feliz."

Paulo Freire.

arquivos paulo freire

RESUMO

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: em busca de um sentido**. 2006. 207.f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, 2006.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a teoria da administração escolar, tendo em vista a carência de pesquisa nesta área específica. Estabelece como objetivo central: identificar e analisar a administração escolar, amparada no pensamento de Paulo Freire e, partindo dessa concepção, apontar indicativos e pressupostos que podem colaborar para a construção de uma proposta alternativa de trabalho a ser desenvolvida na organização escolar. Toma-se como fonte prioritária de dados, livros e documentos publicados no Brasil *de* e *sobre* o autor. O recorte histórico abrange o período que se inicia no ano de 1959 e se estende até 1997. A natureza da pesquisa é qualitativa e elege como opção metodológica a análise de conteúdo para descrição/explicitação do tema abordado. A pesquisa revela que, na perspectiva de Paulo Freire, a administração escolar insere-se num projeto de educação como prática da liberdade e emancipação humana, que não se impõe autoritariamente e que acredita na luta permanente como possibilidade de resistência e de reconstrução do mundo. A administração escolar é resultante de um processo coletivo e democrático que envolve todos os atores escolares nas diferentes etapas do trabalho educativo: planejamento, execução e avaliação. Nessa perspectiva, a escola e seus membros são reconhecidos e valorizados em sua história e em sua cultura. A grande questão que se coloca à administração escolar é tornar possível o que parece não ser possível. Dessa forma, o sentido para a administração escolar se dá com a ruptura da visão tecnicista, burocrática e centralizadora imposta pelas políticas neoliberais, e com a busca de alternativas para a organização de um trabalho coletivo, profundo e sensível que seja dinâmico, vivo e produtor de culturas, oportunizando, além do conhecimento, do saber e da ciência, a reflexão e a incorporação de uma práxis mais amorosa, esperançosa, utópica, solidária e, acima de tudo, mais humanitária.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Escola. Administração. Humanização

unesp

ABSTRACT

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire and School Management: seeking for a meaning.** 2006. 207.f. Thesis (Doctorate in Education) – University of Philosophy and Science – UNESP – Marília Campus, 2006.

The purpose of this survey is to study the school management theory, as there is a lack of data in this specific area. It defines as the central objective: to identify and analyze school management, supported by Paulo Freire's thinking, and as from this conceptualization to point out denotative and presuppositions that can cooperate in building an alternative proposal of work to be developed within school organization. The prioritized data source is books and documents published in Brazil by and on the author. The historical profile comprises the period from 1959 to 1997. The study complexion is a qualitative survey and elects as a methodological option the content analysis to description/explicitness of the current subject. The research shows that from Paulo Freire's opinion school management is inserted into an educational project as an exercise of human freedom and emancipation that is not authoritatively imposed and believes in a permanent struggle as a chance of resistance and reconstruction of the world. School management results from a collective and democratic process that involves all school authors at different phases of educative work: planning, execution and assessment. Under this perspective the school and its members are recognized and valued both in their history and in their culture. The great issue to school management is to make possible what seems impossible. In this sense, the direction to school management happens with the rupture of technicist, bureaucratic and centralized vision imposed by neoliberal politics; and with the search for alternatives for organizing a collective work, profound and sensible that is dynamic, living and producer of cultures, giving opportunity besides knowledge, learning and science, reflection and incorporation of a more loving, hopeful, utopian, solidary and more than everything else humanitarian praxis.

KEY WORDS: Education. School. Management. Director. Humanization.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

RESUMEN

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire y la Administración Escolar: en busca de un sentido.** 2006. 207.f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Ciencias – UNESP – Campus de Marília, 2006.

Esta investigación tiene como objeto de estudio la teoría de la administración escolar, teniendo en vista la carencia de investigación en esta área específica. Establece como objetivo central: identificar y analizar la administración escolar, amparada en el pensamiento de Paulo Freire y, partiendo de esa concepción, apuntar indicativos y presupuestos que pueden colaborar para la construcción de una propuesta alternativa de trabajo a ser desarrollada en la organización escolar. Tomase como fuente prioritaria de datos, libros y documentos publicados en Brasil *de* y *sobre* el autor. El recorte histórico abarca el periodo que se inicia en el año de 1959 y se extiende hasta 1997. La naturaleza de la investigación es cualitativa y elige como opción metodológica la análisis de contenido para descripción / explicitación del tema abordado. La investigación revela que, en la perspectiva de Paulo Freire, la administración escolar insertase en un proyecto de educación como práctica de la libertad y emancipación humana, que no se impone autoritariamente y que cree en la lucha permanente como posibilidad de resistencia y de reconstrucción del mundo. La administración escolar es resultante de un proceso colectivo y democrático que envuelve todos los actores escolares en las diferentes etapas del trabajo educativo: planeamiento, ejecución y evaluación. En esa perspectiva, la escuela y sus miembros son reconocidos y valorizados en su historia y en su cultura. La gran cuestión que se coloca a la administración escolar es tornar posible lo que parece no ser posible. De esa forma, el sentido para la administración escolar se da con la ruptura de la visión tecnicista, burocrática y centralizadora impuesta por las políticas neoliberales, y con la busca de alternativas para la organización de un trabajo colectivo, profundo y sensible que sea dinámico, vivo y productor de culturas, oportunizando, además del conocimiento, del saber y de la ciencia, la reflexión y la incorporación de una praxis más amorosa, esperanzada, utópica, solidaria y, sobre todo, más humanitaria.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Escuela. Administración. Director. Humanización.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1: Paulo Freire: o germinar e o florescer de um pensamento 35
1.1. O germinar: onde tudo começou 37
1.2. O contexto desenvolvimentista 40
1.3. Humanização e libertação: o sonho interrompido 47
1.4. Libertação dos oprimidos: revolução, diálogo e conscientização 50

CAPÍTULO 2: Concepções Freireanas: reconstrução crítica do mundo 60
2.1. Denuncia e anuncio: leitura do mundo, leitura da palavra 62
2.2. Educação, escola, educador: que universo é esse? 72
2.3. Conhecimento significativo: atitudes de criticidade, criatividade e dialogicidade 76

CAPITULO 3: Direção de Escola Humanitária: o diálogo e o clima escolar favorecendo a reintegração das diferenças 88
3.1. Administração escolar: a arte do poder 89
3.2. Diretor de escola: entre a invasão cultural e a teoria da dialogicidade 94
3.3. O diretor e o clima escolar: aprender a desaprender 102

CAPÍTULO 4: Administração Escolar Democrática: reflexão e ação 113
4.1. Administração escolar democrática: uma questão de escolha 116
4.2. Propostas de descentralização: um projeto irrealizável ou um caminho a percorrer? 122
4.3. Pedagogia da participação: caminhos e descaminhos 128
4.3.1 Conselho de escola e grêmio estudantil: espaço de germinação e frutificação da participação 131
4.3.2 Administração na perspectiva da participação 136
4.4. Democratização da administração: alternativas e possibilidades 144
4.4.1 Diretor articulador do projeto político pedagógico dialógico: diferentes fazeres, diversos saberes 151
4.4.2 Diretor comprometido com a formação continuada: ensinando e aprendendo 157

CAPÍTULO 5: A Arte de Sonhar os Sonhos Possíveis 165
5.1. Pedagogia da possibilidade: ilusão ou realidade? 167
5.2. Escola séria e alegre: um projeto coletivo 176

CONSIDERAÇÕES FINAIS 189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 202

INTRODUÇÃO



arquivos paulo freire

Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso [...] É isto o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio. (FREIRE, 2000a, p.140).

A idéia de resgatar o conhecimento produzido no Brasil referente à teoria de administração escolar surgiu a partir da constatação de que esse campo ainda é muito pouco explorado no país. No ano de 1987, a revista *Em Aberto* elaborou um levantamento sobre a produção brasileira na área e constatou que, num total de 110 publicações, existiam 51 artigos e 18 teses e dissertações sobre o tema. Destacou também que outros 18 trabalhos eram da *Revista Brasileira de Administração da Educação* (RBAE), sob responsabilidade da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O levantamento revelou, ainda, que alguns obstáculos contribuíram para a escassez de estudos sobre o tema. Entre eles destaca-se o fato de a administração da educação ter, desde o princípio, permanecido no topo da burocracia escolar e se apresentado como uma forma de legitimação das relações de poder. Na academia, os debates limitaram-se a duas correntes de pensamento sobre a administração e a política educacional:

> A primeira denuncia a teoria e a prática da administração da educação como uma instância de amplo processo de conservação, sustentação e legitimação da situação dada. A segunda corrente denuncia a teoria e a prática da administração da educação como instrumento de transformação estrutural da sociedade, pela sua contribuição na construção de uma prática educativa comprometida com os interesses coletivos das classes populares (WITTMAN, 1987, p. 1).

Enquanto no meio acadêmico efetivava-se um embate de posições teóricas, no qual a administração da educação ficava, "de um lado, vendida aos interesses hegemônicos do momento da evolução da formação social e, de outro, como vendida e mergulhada no idílio revolucionário" (Ibid, p.1), na prática, "a política governamental colocava a educação como instrumento de apoio ao crescimento econômico" (ALGARTE,1998, p.11).

unesp

Na década de 1980, esse panorama foi alterado, tendo em vista o processo de abertura política, a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo Algarte (1998, p.13), "a educação no Brasil passa a viver uma outra etapa política de grande importância para a implantação de uma estrutura educacional verdadeiramente democrática".

Nos anos de 1990, o processo de globalização e a necessidade de inclusão no mercado internacional provocaram mudanças na política educacional mundial e promoveram novos direcionamentos aos setores econômico, político, social e cultural, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Sob o efeito dessas transformações, um novo cenário se apresenta para a pesquisa em educação e para os estudos sobre a administração escolar. A ANPAE, em seu trabalho "Produção de Pesquisas em Administração da Educação no Brasil", realizado com o objetivo de analisar as tendências que nortearam as produções acadêmicas no período de 1991 a 1995, enumerou um total de 717 pesquisas, das quais 318 foram sobre política, 65 sobre planejamento, 188 sobre gestão e 146 sobre avaliação. Esse levantamento mostra a concentração de pesquisas na área de política e também a preocupação dos estudiosos em explicar "os fundamentos sócio-políticos, identificar as ideologias e os modelos econômicos que têm inspirado as políticas, o poder, a legislação e a organização relacionadas ao desenvolvimento da educação no Brasil" (WITTMAN,1998, p. 31).

Apesar da importância dos temas mencionados, é possível inferir que o enfoque na teoria da administração escolar não apresentou ainda estudos substanciais, o que permite concluir que a teoria administrativa é um terreno fértil para a produção de pesquisas e estudos.

unesp

Diante de tal constatação é que pretendo dar continuidade à pesquisa de Mestrado intitulada *Administração da Educação no Brasil na Década de 1990: entre a competitividade e a humanização*[1], que examinou, entre outros, o *"Modelo Político Libertador"* do educador Paulo Freire. É minha intenção, no presente trabalho, elaborar uma investigação que possibilite a análise de uma concepção de administração escolar, nos pressupostos freireanos, tomando como referência obras e documentos publicados no Brasil pelo educador.

Os primeiros contornos desta proposta de pesquisa surgiram no decorrer do trabalho de Mestrado mencionado[2], quando reconheci a necessidade de destacar a representatividade, a importância e a permanência das idéias de Paulo Freire no debate educacional, tendo em vista sua postura humanista e crítica. O conjunto das obras do autor tem como marco o compromisso político e o trabalho pedagógico voltado para a construção de um mundo mais justo e mais digno, cujo fim último não é o mercado nem o lucro, mas a emancipação humana.

A seleção prévia e parcial de documentos e obras a serem analisados foi facilitada pela leitura e análise de alguns trabalhos de Paulo Freire, as quais foram efetivadas durante a elaboração da dissertação de Mestrado e que me ofereceram a possibilidade de realizar inferências sobre o pensamento do autor, relacionado ao tema da administração escolar. Defini um universo constituído por alguns documentos e livros, publicados no Brasil e considerados mais expressivos, abrangendo o período que se estende de 1959 a 1997, tendo como fonte prioritária

---

[1] Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP/Pós-Graduação em Educação 2002. (Orientadora Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado).

[2] Essa pesquisa de mestrado faz parte de um projeto maior cujo tema é: Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil: suas raízes e seus processos de constituição teórica. Projeto Integrado aprovado pelo CNPq em 2001, desenvolvido na UNESP/Pós-Graduação em Educação- Marília. (Coordenadora Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado)

de investigação várias obras do autor, assim como de outros estudiosos que acreditam na proposta de Paulo Freire e continuam a levar adiante o seu legado.

A escolha do material revela que, mesmo não sendo a administração escolar o enfoque principal de estudo de Paulo Freire, implicitamente o tema está presente em sua produção teórica. Assim, a opção foi a de realizar aproximações sucessivas de sua obra, estreitando e ajustando o foco ao assunto. Por isso, a relevância desta pesquisa está marcada pela meta de fazer um "pinçamento" nos documentos e livros de Paulo Freire, publicados no país, procurando revelar sua concepção de administração escolar e reunir um conjunto de indicativos na tentativa de contribuir para a ampliação do conhecimento em administração escolar no Brasil.

Ressalto, ainda, que discorrer sobre essa temática na perspectiva freireana não me autoriza a enquadrá-lo em um campo teórico determinado. Paulo Freire, na verdade, não se dedicou especificamente ao tema administração escolar, mas reportou-se a ele em muitas obras, desde a *Educação e Atualidade Brasileira*[3], quando já defendia a administração participativa, bem como em muitos outros documentos seus e/ou de sua equipe, elaborados no período que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo[4], além de diversas outras publicações mais recentes.

O objetivo, portanto, é evidenciar, na produção teórica escolhida *de* e *sobre* Paulo Freire, os enunciados e os princípios que retratam sua concepção sobre administração escolar e de que maneira ela pode colaborar para a construção de uma educação crítica, humanista e emancipadora.

---

[3] A obra *Educação e Atualidade Brasileira* foi a tese de concurso elaborada por Paulo Freire, para concorrer a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes em Pernambuco, no ano de 1959.

[4] A experiência política de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores, teve início no dia 1 de janeiro de 1989 e se encerrou em 27 de maio de 1991.

unesp

Mesmo considerando os graves e complexos problemas encontrados hoje em todos os níveis do sistema educacional – recursos escassos, falta de autonomia das escolas, centralização e burocracia excessivas, infra-estrutura deficiente e desvalorização salarial dos profissionais, entre outros – a finalidade deste trabalho não é discutir como se dá a relação entre as diversas esferas do governo e as escolas. O desafio aqui é ajustar o foco da pesquisa numa perspectiva meso de abordagem, isto é, uma visão que não trata do nível macro (sistema educacional como um todo), nem do micro (sala de aula como um fragmento do sistema), mas que tem a escola como o centro do estudo. Segundo Nóvoa (1992, p. 15):

> [...] Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Dessa forma, partindo dos referenciais de Paulo Freire, busco um sentido para a administração escolar que aponte caminhos possíveis e concretos para romper com a visão tecnicista imposta pelas políticas neoliberais. O desafio não é a construção de uma escola nova, mas a busca de alternativas para a organização, em seu interior, de um trabalho profundo e sensível que seja dinâmico, vivo e produtor de culturas, de forma a comprometê-la com o objetivo central da construção de várias culturas e do desenvolvimento global do ser humano.

De início, faz-se necessária a explicitação do termo *cultura*. Segundo Vala, Monteiro e Lima (1998, apud, Nóvoa, 1992, p. 28), as organizações escolares, depois de terem sido vistas como *máquinas*, como *organismos* e como *cérebros*, tendem a ser consideradas *culturas*. Para os autores:

unesp

> [...] A crítica a uma visão reificada das organizações estimulou um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos factores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural. (Ibidem, p. 28).

Na década de 1970, o conceito de cultura organizacional foi incorporado à área da educação. Vários autores abordaram essa temática, porém, Brunet explica que as organizações escolares, ainda que permaneçam "integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham" (BRUNET, 1988, apud Nóvoa, 1992, p.29).

Diante dessa afirmação, pode-se identificar, segundo Nóvoa (1992), que a cultura organizacional da escola distingue-se em *cultura interna*, caracterizada pelo conjunto de significados de quadros de referência compartilhados por seus atores, e a *cultura externa*, que compreende as variáveis culturais existentes na realidade da organização e que acabam por interferir na definição da sua identidade.

Heddley Beare (1989, apud NÓVOA, 1992, p. 30-32) traça um esquema interessante sobre os elementos dessa cultura, organizando-os em duas zonas. A primeira é a *zona de invisibilidade*, isto é, as *bases conceptuais e os pressupostos invisíveis*, onde se encontram os valores, as crenças e as ideologias. A segunda é a *zona de visibilidade* que se desdobra em três grupos de manifestações. No primeiro estão *as manifestações verbais e conceptuais*, entendidas como "[...] um conjunto de elementos conceituais que têm de ser escritos, tais como os objectivos organizacionais, o organograma ou o plano de estudo" como também, os "aspectos relacionados com a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais ou as metáforas que são mobilizadas pela direção ou pelos professores para justificarem as suas ações". No segundo, as

unesp

manifestações visuais e simbólicas, que se caracterizam pela identificação visual: uniformes, arquitetura, equipamentos, imagem exterior, etc. No terceiro, as *manifestações comportamentais*, entendendo-se, aqui, todos os aspectos que influenciam o comportamento das pessoas envolvidas no processo educacional, ou seja:

> Referimo-nos, por um lado, às actividades normais da escola e ao modo como são desempenhadas (prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha de direção, etc.) e, por outro lado, ao conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como aos procedimentos operacionais, impostos ou assumidos pelos membros da organização. Situa-se também nesta categoria a série de rituais e de cerimônias que fazem parte da vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos calouros, acolhimento dos novos professores, etc. Esta categoria remete fortemente para o nível de participação dos actores internos e externos (pais, autoridades locais, etc.) na vida da escola (Ibidem, p. 31, 32).

Para Nóvoa (1992), é fundamental que as pessoas tenham uma visão da totalidade desses elementos, que precisam ser avaliados não só na sua interioridade, como também nas inter-relações com a comunidade educativa, pois a interação com o meio social é um dos aspectos principais na análise da cultura organizacional da escola. Nesse sentido, a unidade escolar torna-se objeto próprio de análise. Segundo o autor, trata-se de uma cultura que não deixa de valorizar metáforas, como "a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire)" (Ibidem, p.32), em suma, diferentes olhares sobre a realidade educativa, estudados sob um novo prisma.

Essa visão exige uma outra postura dos vários atores que compõem a escola, ou seja, a conscientização de que os problemas a serem enfrentados e resolvidos não têm apenas origem governamental ou no sistema, mas são, também, de natureza coletiva e interna, o que exige a participação e a responsabilidade de

unesp

todos no desenvolvimento e no aprimoramento de novas formas de administração da unidade escolar, mais adequadas à situação e ao momento histórico atual. Para isso é preciso que a escola conte com um educador que a administre democraticamente, tomando como referencial as influências de variáveis internas e externas e que busque caminhos e brechas para construir uma escola pública universal, que respeite as diferenças locais, regionais e multiculturais.

Dessa maneira, o desafio deste trabalho é buscar a especificidade da administração escolar amparada nos princípios freireanos que têm como perspectiva a própria organização da escola estruturada em bases radicalmente democráticas. Sob esse prisma, entende-se que cabe a ela, em particular, elaborar coletivamente sua própria metodologia de trabalho, uma concepção que exige do diretor de escola o desenvolvimento do aprendizado de vários saberes: o técnico, o político e o humano. Digo aprendizado, pois a administração escolar democrática não é algo dado, pronto, instituído, mas uma prática a ser construída e conquistada. Por isso, a pesquisa proposta, intitulada *Paulo Freire e a Administração Escolar: em busca de um sentido*, parte de rompimentos e crenças. Rompimento com a idéia do determinismo fatalista que, em vista dos graves problemas que envolvem a sociedade brasileira, entende que resta quase nada ou nada a fazer. E a crença de que as grandes mudanças se iniciam pelas pequenas e precisam partir do contexto de que dispomos.

Os entraves existentes não devem ser descartados, mas, analisados, discutidos e re-significados, de maneira que os problemas educacionais sejam vistos em conjunto com os problemas sociais, partindo daí a busca de saídas possíveis. Saliento que o processo de mudança não pode ser visto separado da cultura organizacional, na qual novas idéias, crenças, atitudes, valores e esperanças

unesp

são construídos no dia-a-dia da escola, e que se transforma na alavanca para a sedimentação de um projeto educativo mais humanitário e transformador.

Portanto, é necessário primeiramente esclarecer que, apesar da opção por realizar um estudo teórico, esta pesquisa se apoiará na práxis de Paulo Freire como um suporte para enriquecer a investigação proposta. Na verdade, trata-se de dar relevância a um conceito comum no marxismo, a filosofia da práxis, muito usado por Paulo Freire na maioria dos seus escritos e que significa "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1983a, p.59).

Um outro esclarecimento sobre a terminologia utilizada no decorrer deste trabalho refere-se aos termos *gestão* e *administração*, cujo uso tem gerado certa indefinição semântica. Barroso (1995) faz alusão à existência de uma distinção conceitual frágil e ambígua entre os dois vocábulos tanto do ponto de vista prático, como do teórico, em diferentes contextos e países.

No início do século XVII, segundo o autor, "Bluteau, no vocabulário Português e Latim (1712), conceituava *administração* como: *A açção de administrar ou governar alguma coisa*. Governo da fazenda. Maneio dos negócios públicos, privados e domésticos" (BARROSO, 1995, p. 420, grifos do autor).

No *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, o termo *administração* aparece como: 1. Ação de administrar/ 2. Gestão de negócios públicos ou particulares/ 3. Governo, regência/ 4. Conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa, órgão público, etc.)/ 5. Prática desses princípios, normas e funções/ 6. Função de administrador, gestão, gerência/ 7. O espaço de tempo decorrido na gestão de um administrador/ 8. Pessoal que administra, direção [...].

O que se percebe é que nas duas definições *administração* significa administrar, governar, gerir, dirigir; portanto, *administração* e *gestão* são utilizadas como sinônimos e são empregadas em referência desde a unidade escolar até ao sistema educativo central. A UNESCO[5] emprega a seguinte conceituação:

> Compreende os serviços administrativos e financeiros que intervêm na gestão da educação a todos os níveis de responsabilidade. A administração da educação pode ser considerada como um processo utilizado para alcançar de maneira mais eficaz os objectivos previamente fixados, pondo em acção recursos humanos, materiais e organizacionais, técnicos e financeiros. Não constitui, em si própria, um fim, mas um instrumento de trabalho ao serviço da política educativa, que deve adaptar-se de maneira dinâmica às aspirações fundamentais de cada país (UNESCO, 1988, apud BARROSO, 1995, p. 420).

Segundo o autor (1995), essa conceituação encontra eco no trabalho de Fayol (1917), *Administration industrielle et générale*, onde evidencia o surgimento da administração como uma das seis funções principais da empresa. Nesse período, sua aplicação era inerente à "direção" da empresa, visto que se encontrava situada entre o governo e os membros do corpo social, com a presença de um chefe trabalhando em posição superior para que fosse assegurado o bom desempenho de todas as outras funções, inclusive da própria administração. Uma tendência que tem uma forte inclinação a desaparecer no mundo empresarial hoje, o que leva as funções a se apresentarem sobrepostas.

Por volta dos anos de 1960, *administrar* e *gerir,* segundo Barroso (1995), tornam-se praticamente sinônimos, pela "[...] própria influência que a administração passou a ter na definição dos objetivos e na orientação geral da empresa e dos serviços" ou porque "cada vez mais os *chefes* se tornaram *administradores* [...]" (BARROSO, 1995, p. 421, grifos do autor).

---

[5] "Definição convencional, semelhante à que é incluída num dos módulos de formação em Administração da Educação da UNESCO" (BARROSO, 1995, p. 420).

unesp

No campo educacional, ainda segundo o autor, essa confusão terminológica também é sentida nos países do Reino Unido e nos Estados Unidos, já que lá se desenvolveram, mais cedo, estudos nessa área do conhecimento. No Reino Unido, o uso dos dois termos é apontado por Hughes (1987), que defende ser possível utilizá-los para significar "o processo de tomar decisões seguras acerca das actividades que a organização (ou uma unidade de qualquer organização) deve ser responsável, e de mobilizar os recursos humanos e materiais necessários para realizá-las" (BARROSO, 1995, p.426).

Em contrapartida, lança as idéias de Glatter (1972), que defende a existência dos dois níveis diferentes de atividades, nas organizações:

> Verificamos que umas vezes "management" (gestão) e outras vezes "administration" (administração) são usados para significar uma maior implicação na condução das funções de decisão política, o que implica que o outro vocábulo esteja relacionado mais com o trabalho de rotina. No sector privado, contudo, "management" (gestão) é geralmente conotado com um nível mais elevado de trabalho. Em contrapartida, em relação ao governo central e local verifica-se uma tendência para usar "administration" (administração) como nível mais elevado, enquanto "management" (gestão) se aplica a maior parte das vezes na direção e organização das instituições educativas (GLATTER, 1972, apud BARROSO, 1995, p. 426).

Não obstante, posteriormente, no Primeiro Congresso Interuniversitário de Organização Escolar (BARCELONA, 1990), o mesmo autor defendeu o uso do termo *gestão* aplicado à Educação:

> Nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares. A gestão deve ser tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição dos objetivos e que pode igualmente dar-lhe expressão prática (GLATTER, 1990, apud BARROSO, 1995, p. 427).

Diferentemente de Glatter, outros autores julgam que a utilização do termo "management" (gestão), para desempenhar a coordenação das atividades na escola, possui um sentido simbólico. Um desses autores é Hoyle, que declara:

unesp

> "Management" simboliza uma abordagem racional da coordenação das escolas. Apesar de a maioria das escolas ser do ensino primário e ter uma estrutura organizacional relativamente simples, verifica-se uma ampla adopção deste termo a propósito do funcionamento das escolas. Nas escolas secundárias é agora comum os directores constituírem um "management team" (equipa de gestão) e terem um nível de "middle management (gestão intermédia). Alguns adoptaram uma abordagem de "management by objectives" (gestão por objectivos) (HOYLE, 1986, apud BARROSO, 1995, p. 428).

Para Hoyle, esse sentido se caracteriza por três funções simbólicas. A primeira é a *indução*, porque é preciso induzir os professores, geralmente mais envolvidos e interessados no ensino do que na administração, a assumirem as funções de gestão. A segunda refere-se ao *convencimento*, já que se torna necessário convencer as pessoas que precisam enxergar a complexidade do funcionamento da instituição escolar e a similaridade desta com a empresa. E a terceira focaliza o *encorajamento da auto-imagem* dos professores, no desempenho de uma atividade 'masculina'.

Essa fragilidade conceitual, segundo Barroso (1995), também é atribuída à influência da reforma legal da gestão escolar ocorrida em Portugal. De acordo com o autor, na reforma portuguesa existiram dois princípios teoricamente divergentes e que favoreceram a existência da distinção entre os dois conceitos *gestão* e *administração*.

O primeiro princípio, para Barroso, aponta que os autores do quadro normativo, que regulamenta a reforma, tentaram primeiramente incorporar à gestão das escolas uma dimensão ética. Eles criticam, com base em Hodkinson (1983), as teorias clássicas de gestão e buscam atribuir-lhe um sentido ético, de sorte que acreditam haver dois níveis de atividade na administração da organização, a saber: o processo administrativo, considerado filosófico, qualitativo, abstrato, e o processo de gestão, caracterizado como quantitativo, tecnológico, prático, concreto. O

conceito ressalta a necessidade de articulação entre a filosofia da decisão política e a atividade da gestão.

O outro princípio está ligado a uma perspectiva neotaylorista de gestão, que, entre outras características, valoriza em demasia a "racionalidade técnica" da gestão, recupera os fundamentos, princípios e técnicas da administração gerencialista, propaga cursos de gestão escolar sob forte inspiração da gestão empresarial e atribui uma função meramente operacional aos professores.

Tomando como referência essas considerações de Barroso (1995), é possível identificar, também no Brasil, muita confusão em relação ao assunto. Segundo Maia (2004), desde os primeiros textos publicados pela *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* da ANPAE[6] referentes aos anos de 1983 a 2000 essa discordância terminológica está explícita. Um período marcado por três momentos importantes, na interpretação da autora. O primeiro refere-se ao início da década de 1980, no qual os artigos elaborados pelos diversos estudiosos abordavam o resgate do conceito em administração da educação que propunha não separar o pensar e o agir na atividade administrativa; a ênfase foi dada ao papel político, assumindo uma prática a favor ou contra as classes menos favorecidas.

O segundo período foi marcado pela utilização do conceito *gestão* nos artigos da *Revista*, tendo como marco a realização do Simpósio "A democratização da educação e a gestão democrática da educação", no ano de 1986. Os autores refletiram sobre a importância de algumas características fundamentais para a existência da escola democrática. Entre essas características, destacam-se as "formas de provimento do cargo de diretor; investimento na formação de professores; maior flexibilidade e autonomia para as escolas;

---

[6] ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

planejamento dinâmico e participativo; tomada de decisões coletiva" (MAIA, 2004, p.156).

No terceiro, percebe-se a utilização paralela dos conceitos *administração* e *gestão*, porém, com significações diferentes. O termo *administração* foi aplicado pelos autores da *Revista* para designar uma forma antidemocrática de trabalho, que tinha como conseqüência o individualismo, a hierarquia e a centralização das decisões. O termo *gestão*, por sua vez, passou a significar "horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares" (Ibidem, p. 156). Esse período também foi marcado por severas críticas dos autores, que acreditavam ser essencial construir a especificidade da qualidade para a educação, opondo-se ao modelo de administração e de educação baseado no neoliberalismo.

Para Maia (2004), além dessa confusão terminológica, existe também uma fragilidade conceitual entre os adjetivos que acompanham esses termos: Gestão e Administração *da Educação*, Gestão e Administração *Escolar*.

Num primeiro momento, foi possível destacar, segundo a autora, que independente do substantivo utilizado, *gestão* ou *administração*, o que aconteceu foi uma sutil diferenciação introduzida pela qualificação do nome. Quando eram empregados os conceitos *Gestão* da Educação ou *Administração* da Educação, os autores estavam atribuindo maior abrangência às categorias, aproximando-as do compromisso sociopolítico com a emancipação. Quando os conceitos eram *Gestão* Escolar e *Administração* Escolar, entendia-se uma aproximação aos assuntos pertinentes à unidade escolar e à comunidade educativa.

Em relação aos substantivos *administração* e *gestão*, a autora constatou a ausência do uso do segundo termo no período correspondente aos anos

unesp

de 1983 a 1986, na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*[7]. Com a realização do citado Simpósio, ocorrido no ano de 1986, os artigos publicados pela ANPAE passaram a usar simultaneamente tanto os substantivos, como os adjetivos. A partir desse momento, implícita ou explicitamente, diferentes autores, com destaque para Wittmann, 1991e Jacobi, 1999, entre outros, fazem críticas à maneira como a *administração* vinha sendo concebida, pois, para eles, era necessário romper "com a prática administrativa, tendo em vista que uma gestão inovadora pressupõe uma administração mais participativa" (MAIA, 2004, p. 147). De acordo com Maia (2004), apesar de se perceber que alguns autores indicavam a necessidade de realizar uma discussão sobre a terminologia, na verdade, apenas Vieira (1997) e Cerqueira e Freitas (1999) expuseram claramente o seu entendimento sobre o tema:

> [Para] Vieira (1997), a gestão da educação integra, num só processo, o planejamento, a formulação de políticas educacionais e sua implementação, constituindo-se num gerenciamento da educação através de parâmetros econômicos de eficiência e eficácia. E, segundo Cerqueira e Freitas (1999), a gestão, ao incorporar em um único processo as atividades descritas por Vieira (1997), torna-se um conceito mais abrangente e amplo do que administração. (MAIA, 2004, p. 148).

Outros estudiosos não aprofundaram o debate para explicar a alteração conceitual. Na visão de Maia (2004, p. 148),

> [...] observa-se que a utilização do termo gestão não implica, para a maioria dos autores, a associação à atividade puramente técnica ou com vistas aos valores econômicos de eficiência e eficácia. Pode-se afirmar, ao contrário, que mesmo sem explicitar o que entendem sobre o "novo" conceito (gestão), eles apresentam um desenvolvimento teórico completamente divergente do exposto por Cerqueira; Freitas (1999) e por Vieira (1997).

---

[7] Nesse período foram publicados apenas cinco textos, adotando a nomenclatura de Administração da Educação (MAIA, 2004, p. 147).

unesp

A autora mostra que esse comportamento divergente é retratado nos artigos analisados em sua pesquisa, nos quais *administração* passou a ser relacionada pela maioria dos autores a formas autoritárias de administrar e *gestão*, por sua vez, era entendida como sinônimo de horizontalidade e descentralização de poder. Para Maia (2004), o grande questionamento seria se a adoção de um substantivo ou outro poderia ser responsável pelas mazelas da área; a essa indagação, ela prontamente responde de forma negativa. Como primeiro argumento, Maia apresenta dados referentes aos anos de 1961 a 1980, os quais mostram que mesmo quando os estudiosos ainda não utilizavam o conceito *gestão*, havia a preocupação em compreender a *administração* como atividade política, comprometida essencialmente "com os meios e com os fins, com o pensar e o agir" (Ibidem, p. 158).

Fundamentada em Barroso (1995), o segundo argumento da autora é a influência do contexto, que evidencia práticas implantadas na educação em decorrência de reformas legais, como a realizada em nosso país que acabou por incorporar a *gestão* democrática da educação. Várias reformas foram executadas elegendo como prioridade, na prática, os princípios do modelo taylorista da gestão empresarial, mas, segundo Maia (2004), é importante ressaltar que o conteúdo, o núcleo central dos textos publicados nas revistas da ANPAE pareceu ser diferente das intenções dessas práticas tayloristas.

> Nesse sentido, os autores valorizaram a especificidade das organizações escolares, a importância delas serem consideradas como construções humanas, a necessidade de se estabelecerem processos informais de participação e, principalmente, a adoção do princípio da diversidade de práticas de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino e de sua comunidade.(Ibidem, p. 159).

unesp

No contexto atual, essa discussão sobre as divergências de terminologia também se encontra presente nas preocupações de autores brasileiros[6], que realizam estudos investigativos sobre o tema. Para Lück (2000), o que está ocorrendo, devido às alterações globais da sociedade, é uma forte mudança em relação à concepção de escola, que passa a adotar tendências participativas e democráticas. Segundo a autora, antes, o modelo de direção de escola era aquele em que o diretor era tutelado pelos órgãos centrais e tinha como papel controlar, supervisionar, "dirigir", de acordo com as normas impostas pelas instâncias superiores, numa concepção norteada por técnicas e métodos da administração científica, determinada pelos princípios da racionalidade limitada e da linearidade.

Segundo Lück (2000), não se pode conceber o conceito de administração científica na organização escolar em virtude da complexidade das escolas, dos processos sociais e da pluralidade de idéias e interesses nelas existentes. Para responder a essa outra visão da escola, determinada pela substituição da racionalidade limitada por uma consciência a respeito da realidade e da relação entre as pessoas, é que houve, para a autora, a mudança no uso dos termos *administração* e *gestão*:

---

[3] Vários autores adotam terminologias diferentes. Silva Júnior (1993), por exemplo, emprega a expressão "administração da educação", quando se refere à natureza da ação educativa. "A educação está, pois, no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada sob a forma da intervenção processada na "práxis" com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma do subsídio teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, *a administração é sempre "da educação", que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática.* (SILVA JUNIOR, 1993, p. 75). E utiliza "administrador da educação", quando se dirige ao administrador da escola. "Se *o administrador da educação* já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é da 'administração' e não 'da educação', suas decisões não serão inspiradas nem 'pela ciência prática da educação', que desconhece, e nem pela 'práxis educacional', em que não se reconhece. Não haverá como concretizar *em sua escola* a dialética da Pedagogia e da Educação se ele, como '*administrador*' não dominar os elementos do 'par dialético' a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa" (Ibid., p. 74).

unesp

> [...] não se trata de simples mudanças terminológicas e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática (gestão) 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 (LÜCK,2000, p.15).

Machado (2001), em sua tese de livre docência, assume tais inquietações e destaca dois níveis de atividades na administração de uma organização, conforme o modelo de Hodkinson (apud Barroso, 1995). "O primeiro tem a ver com o processo administrativo: abstrato, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico, define os valores da instituição" (MACHADO, 2001, p. 35). Nesse primeiro modelo, o pensamento se efetiva em um projeto que deve ser resultado de um processo de convicção e negociação cuja fase de tomada de decisão leve em consideração a filosofia, a planificação e a política. O segundo nível diz respeito ao processo de gestão que "[...] é essencialmente concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico" (Ibid, p. 35). Aqui, os recursos são classificados e mobilizados, para, posteriormente, serem utilizados em conformidade com os objetivos estabelecidos. Essa fase de execução abrange as seguintes etapas: mobilização, gestão e monitorização. Para Machado (2001), tal visão não representa o pensamento da maioria dos autores, o que não lhe traz preocupação:

> O que se pretende ao abordar sucintamente esta visão é destacar a necessidade de que numa dada instituição todos tenham a visão global da organização, de modo a possibilitar a articulação entre 'a filosofia da decisão política, por um lado e a ciência da gestão por outro, através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as idéias (filosofia e planificação), as pessoas (política e mobilização) e as coisas (gestão e monitorização)'. (BARROSO, 1995, apud MACHADO, 2001, p. 35).

Segundo a autora (2001), o fundamental, nessa discussão, é a visão integrada e completa da administração, que precisa envolver os diversos segmentos que a compõem, e não a tomada de decisão quanto à sua operacionalização. Para ela, em se tratando dos conceitos de gestão e administração, é possível:

unesp

> [...] articular a unidade e diversidade da natureza e função administrativas, compatibilizando a função reguladora e mantenedora da administração central, com o controle democrático das unidades locais sobre o funcionamento da instituição, que em nenhuma das instâncias deve desconsiderar a filosofia, o planejamento e a política, respeitando-se a participação dos diferentes segmentos e as competências profissionais dos professores e demais funcionários (MACHADO, 2001, p. 36).

Diante dessas reflexões e fazendo uma leitura 'abrasileirada' de Barroso (1995), esclarece que é:

> [...] possível admitir que se possa utilizar a expressão administração sem adjetivos – educacional, escolar – e optar pela transitividade da palavra complementando-a nominalmente mediante a indicação do alvo ou destino da ação que representa: a ação administrativa. Assim, optei por empregar *administração da educação* quando a referência se faz para o sistema educativo e *administração da unidade escolar* quando se referir à escola (Ibid., p.36, grifos da autora).

Para Machado, o uso da terminologia não prejudica a identidade da administração nem da gestão, como também não divide essas duas instâncias do campo educativo.

> O que se pretende destacar não é a separação entre a tomada de decisão e sua operacionalização, pois isso levaria à tão criticada separação entre planejadores e executores, mas uma visão integrada da administração que envolve toda a organização em seus diferentes segmentos. Mais do que uma estrutura hierarquizada com definição de órgãos e competências, a concretização deste princípio fundamenta-se em um modelo de gestão descentralizada e participativa (MACHADO, 2001, p. 35 e 36).

Essa distinção conceitual, como foi mostrada, além de não ser consensual, também é muito frágil, como alertou Barroso (1995). Por isso, levando em conta as reflexões sobre a utilização dos termos *gestão* ou *administração*, eu destacaria que, mais importante do que o uso de um ou outro, é a prática consciente, construída dentro da organização escolar, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, neste trabalho, serão utilizados os termos *administração da educação*, para se referir ao sistema educativo e, *administração escolar*, com

unesp

referência à unidade escolar. Quando necessário, o termo *gestão* será empregado em citações, para reproduzir fielmente a forma adotada por Paulo Freire, já que essa ambigüidade conceitual também é percebida em seus documentos e livros. O autor, nos seus primeiros escritos, usava o termo *administração*, mas, depois, passou a utilizar, sem discussão, o termo *gestão*. É comum, em suas obras, o emprego dos dois vocábulos como sinônimos, ainda que o conceito *gestão* tenha sido usado com mais freqüência nos seus últimos trabalhos.

Em relação à metodologia empregada, esta pesquisa tem como objetivo, entre outros, colaborar para a superação de lacunas do conhecimento e/ou inconsistências teóricas existentes na área de administração escolar. Procurarei trabalhar num contexto de descoberta, de levantamento e de validação de conhecimentos sobre o tema, muitas vezes conduzidos por procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis à própria evolução deles. A adoção do paradigma qualitativo de pesquisa é importante para este estudo, pois em lugar de elaborar generalizações do tipo estatístico, pretendo fazer uma análise interpretativa e crítica do material coletado (ALVES, 1991). Segundo Bardin (1977, p. 115 e 116),

> [...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a freqüência da sua aparição, em cada comunicação individual

A metodologia qualitativa permite certa flexibilidade ao investigador e alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórica e metodológica, que podem emergir do próprio processo da pesquisa.

Para que os dados possam ser devidamente analisados e interpretados, transformando-se em conhecimentos relevantes para a área da administração escolar, selecionei a análise de conteúdo como técnica de investigação, adotando a definição exposta por Moraes (1994):

unesp

> A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES,1994, p. 104).

Dessa forma, busco resgatar aquilo que considero ser o pensamento de Paulo Freire em relação à administração escolar, com base em sua práxis e nas suas produções discursivas, tentando chegar a um princípio organizador do texto e de suas idéias fundamentais, e, possivelmente, a uma reflexão sobre algumas alternativas para se construir uma administração escolar humanitária e democrática, embasada nos princípios freireanos.

Para isso, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos: no primeiro, elaboro uma retrospectiva da trajetória intelectual de Paulo Freire entre os anos de 1950 e 1960, delimitando especialmente o percurso trilhado pelo autor no intervalo entre a publicação da obra *Educação e Atualidade Brasileira,* de 1959, passando por *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967, e a *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. Esse estudo me pareceu necessário, pois permite ao leitor conhecer Paulo Freire e compreender o contexto vivido por ele, bem como seu processo de amadurecimento, influenciado de maneira substancial pela sua atuação. São enfocadas, também, nesse capítulo, a atualidade do seu pensamento e a continuidade de sua filosofia e concepção, defendidas por educadores progressistas que lutam radicalmente contra a desesperança.

No segundo capítulo, faço um mapeamento conceitual, buscando estabelecer uma "tábua" de categorias que signifique a maneira peculiar de expressão do pensamento do autor, evitando, com isso, um esvaziamento do rigor científico dos diversos conceitos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

No terceiro, analiso e exponho alguns pressupostos, com o objetivo de contribuir para a superação das ações de diretores de escolas as quais os transformam em reprodutores da ideologia e das práticas atreladas ao modelo neoliberal de administração em educação. Para tanto, busco delinear um perfil de profissional que seja capaz de atuar num clima escolar satisfatório, dentro de uma perspectiva dialógica.

No quarto capítulo, proponho uma concepção de administração escolar democrática, baseada nos princípios freireanos, que entende a participação dos diferentes membros da comunidade escolar como fator imprescindível para a democratização da educação e da sociedade. Nesse sentido, destaco e analiso vários instrumentos necessários para a construção de uma administração escolar democrática, na visão de Paulo Freire. Elaboro uma proposta que valoriza a busca de caminhos alternativos, construindo um pensamento pautado na noção de qualidade que se manifesta em medidas de descentralização das decisões, com ênfase na autonomia da escola e no estímulo à participação da comunidade e dos atores nela envolvidos, para que se torne viável o exercício da democracia participativa.

O último capítulo, partindo do pensamento de Paulo Freire, tem como objetivo pensar uma pedagogia da possibilidade, no interior da unidade escolar, para que seus membros, tendo clareza dos obstáculos e problemas vividos no difícil contexto atual, façam um enfrentamento ao marasmo e ao fatalismo presentes na educação e na escola. Aponto para a viabilidade do projeto, que a escola assuma a sua própria metodologia, cujo princípio fundamental é a educação para a paz, para a sustentabilidade, para novas formas de relações humanas,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

pautadas em valores como a solidariedade, a afetividade, a sensibilidade e a harmonia.

Nas considerações finais, faço um resumo das principais idéias apontadas e analisadas no caminho trilhado com Paulo Freire, visando a ressaltar elementos e indicativos que possibilitem idealizar e concretizar uma administração escolar na perspectiva desse educador.

CAPÍTULO 1

PAULO FREIRE: O GERMINAR E O FLORESCER DE UM PENSAMENTO



arquivos paulo freire

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE, 1993b, p.57).

Neste capítulo, o meu objetivo é fazer uma breve retrospectiva da trajetória intelectual de Paulo Freire, entre as décadas de 1950 e 1960, período no qual o autor começou a se engajar como educador, militante, político e intelectual. Para esta análise foi delimitado o percurso trilhado pelo pensador, principalmente no intervalo entre a publicação da obra *Educação e Atualidade Brasileira,* de 1959, passando por *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967, e a *Pedagogia do Oprimido*, editada em 1968.

Esta breve retrospectiva possibilita a compreensão do contexto em que o autor viveu e permite acompanhar o seu processo de amadurecimento intelectual, influenciado de maneira substancial pela sua atuação no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco e pelo seu engajamento no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, projeto frustrado pelo Golpe Militar de 1964, responsável por sua prisão seguida de exílio. Pode-se apontar, de maneira preliminar, que suas principais idéias, tendências e eixos, retratados na primeira obra, continuaram presentes em suas produções posteriores. É importante também ressaltar a atualidade e a importância do pensamento de Paulo Freire, incorporado e retomado no início do século XXI, assim como a continuidade de seu ideário, defendido por educadores progressistas que lutam radicalmente contra a desesperança.

unesp

1.1. O Germinar: onde tudo começou

> *A possibilidade humana de existir forma acrescida de ser, mais do que viver faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer (FREIRE, 2003, p.10).*

Paulo Freire oferece à sociedade brasileira uma contribuição que extrapola os limites do seu tempo. Os temas que permearam suas reflexões teóricas e sua prática são questões de grande atualidade e vêm ocupando o centro das atenções no debate educacional brasileiro, neste início de século.

O autor despontou na segunda metade do século XX e é, sem dúvida, um dos intelectuais mais representativos no Brasil e no mundo. Sua atuação não ficou restrita apenas ao campo educacional, mas permeou diferentes áreas do saber como a Sociologia, a Lingüística e a Filosofia, entre outras. Preocupado com a emancipação dos seres humanos submetidos à opressão, sua produção revela uma teoria e uma prática, ambas voltadas à luta contra todas as formas de alienação, discriminação e dominação existentes.

O compromisso com uma educação que priorizasse os interesses da camada majoritária da população foi um dos principais legados do pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu no dia 19 de setembro de 1921, na cidade do Recife, numa região muito pobre, onde desde cedo teve contato com as dificuldades de sobrevivência das classes populares.

Suas primeiras experiências no campo educacional[9] foram realizadas em Pernambuco, no Serviço Social da Indústria (SESI), onde atuou como diretor do setor de Educação e Cultura, no período de 1947 a 1954, passando a superintendente de 1954 a 1957. Esta última função proporcionou-lhe um contato

---

[9] Paulo Freire foi também professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, em 1942 (GADOTTI, 996, p.33).

unesp

maior com a educação de adultos trabalhadores, pois foi encarregado de estudar as relações entre pais, mestres e alunos, e já era possível, segundo Beisiegel (1989, p.19), constatar "as raízes de sua atitude pedagógica: "antielitista" e "antiidealista", embora, ainda, não estivessem definidas em seu pensamento e na sua prática".

Na década de 1960, o trabalho intenso com a alfabetização de adultos fez com que Paulo Freire ficasse conhecido em todo o país, apesar de sua atuação não se restringir a essa modalidade educacional. Na entrevista concedida a Walter Evangelista, no ano de 1972, o próprio educador esclarece essa questão:

> [...] há uma imprecisão que é preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (BEISIEGEL, 1989, p.18 -19).

O pensamento e a prática de Paulo Freire dialogaram com as tendências educacionais, filosóficas e políticas da época. Os contextos históricos marcaram sua obra e revelaram a maneira pela qual o autor lidou com as idéias que estavam postas nos diversos períodos.

Seu autêntico trabalho desenvolvido na área da educação, que identificava a alfabetização não apenas como o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também como uma forma de conscientização que visava à libertação dos oprimidos, rendeu-lhe a prisão e o exílio no período da Ditadura Militar. A metodologia por ele elaborada e adotada em diversas campanhas de alfabetização no Brasil foi considerada subversiva pelos governantes militares e logo após o Golpe de 1964, acusado de corromper a ordem, foi detido por 72 dias e obrigado, em seguida, a se exilar.

unesp

Foi primeiro para o Chile, onde se deparou com uma situação bastante confortável, já que o clima social e político do país era favorável ao desenvolvimento de suas teses. Deu seguimento, por quatro anos e meio, ao trabalho em programas de educação, do mesmo tipo que desenvolvia no Brasil, no ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária). Foi nessa primeira fase do exílio[10] que Paulo Freire preparou seus livros *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*.

Fazia parte de sua personalidade o senso de humor, o amor pelas pessoas e pela escola pública e a não menos constante indignação contra todo e qualquer tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, em 1986, casou-se com uma ex-aluna, Ana Maria Araújo Hasche, em 1988.

Foi mundialmente reconhecido e valorizado pela sua práxis educativa, alvo de numerosas homenagens. Além de dar nome a diversas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior[11].

Foi-lhe outorgado também o título de Doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades de diferentes países. Na área educacional recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: "Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento"

---

[10] A segunda fase do exílio foi a partir de 1970, na Europa e na África, e foi justamente então que a prática pedagógica do autor alcançou dimensão mundial (GADOTTI, 1989, p. 57).

[11] Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais, tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os dez anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para "reaprender" seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação do Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização e de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores (VASCONCELOS, 2002).

unesp

(Bélgica, 1980), "Prêmio UNESCO da Educação para a Paz" (1986) e "Prêmio Andres Bello" da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). Assumiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores[12] (PT), no período de 01 de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991.

Em 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa" e, alguns dias depois, em 02 de maio de 1997, faleceu, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio (VASCONCELOS, 2002). Mesmo não fazendo mais parte do mundo material, suas palavras ecoam com tamanha profundidade que suas obras transformaram-se num legado expressivo do seu pensamento e da sua trajetória como educador.

1.2. O Contexto Desenvolvimentista

> *Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética, e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário continua (FREIRE, 1992, p.91-92).*

A obra *Educação e Atualidade Brasileira* é resultado da tese apresentada por Paulo Freire no concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Recife, Estado de Pernambuco, em 1959, e

---

[12] Paulo Freire foi membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 1980, na seqüência de uma greve de metalúrgicos no Estado de São Paulo, sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva.

unesp

retrata as correntes influenciadoras do seu discurso, fundamentadas no existencialismo cristão, no nacionalismo desenvolvimentista[13] e no escolanovismo.

O existencialismo cristão esteve presente desde os seus primeiros escritos e os autores representantes dessa tendência, Gabriel Marcel, Jacques Maritain[14] e Emanuel Mounier[15], entre outros, exerceram influência no pensamento de Paulo Freire. O nacionalismo desenvolvimentista reunia princípios que eram compartilhados com os isebianos[16]. Os intelectuais desse grupo estavam preocupados com a emancipação do país por intermédio de suas forças produtivas. A efervescência no campo político-intelectual, estimulada pela idéia de desenvolvimento nacional, impulsionava as discussões sobre como deveriam acontecer as mudanças orientadas para o progresso do Brasil.

Em relação à área educacional, o movimento escolanovista, que se abrandara entre 1937 e 1945, reacendeu após esse momento histórico, voltando novamente a ocupar a pauta de discussões no Brasil. Autores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho mostravam-se preocupados com o papel que a educação poderia desempenhar nos rumos do desenvolvimento do país.

Anísio Teixeira, expoente do escolanovismo, defendia uma escola ajustada às realidades locais e regionais, em contraponto ao que ele designou de centralismo asfixiante da educação brasileira. Esse ideário transformou-se em forte influência para o pensamento do educador Paulo Freire. Teixeira era o nome mais

---

[13] Compartilhado por intelectuais do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955 pelo Presidente Café Filho.
[14] Maritain desenvolve a teoria do Bem Comum, inspirado em Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, sempre consolidando a superioridade do espiritual (ROMÃO, 2003, p.XIX).
[15] Emmanuel Mounier não consta nas referências bibliográficas do livro *Educação e Atualidade Brasileira* (ROMÃO, 2003, p.XXI).
16 Terminologia usada para classificar os intelectuais que pertenciam ao ISEB.

unesp

citado em seus trabalhos na segunda metade dos anos de 1950, e era muito comum referir-se ao autor em seus escritos, como "o mestre Anísio Teixeira".

Assim como Anísio Teixeira, vários outros autores - Karl Manhein, Zevedei Barbu, Gabriel Marcel, Gilberto Freyre, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Oliveira Vianna e os intelectuais do ISEB, com destaque para Roland Corbusier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto - serviram de suporte teórico para a elaboração de sua obra *Educação e Atualidade Brasileira.*

Esse livro é importante na medida em que, tendo em vista o contexto de sua criação, permite perceber o surgimento e o amadurecimento do pensamento do autor que, mais tarde, ganharia o reconhecimento mundial. Seria ingênuo e precipitado, porém, tentar enquadrar todas as categorias, concepções, valores e posicionamentos políticos de Paulo Freire a partir dessa única obra, pois, ao longo de sua vida, muita coisa mudou, como, por exemplo, sua visão de linguagem, de sociedade e de mundo. Paulo Freire (apud BEISIEGEL, 1989, p. 22) explica:

> Ocorreu comigo uma longa e lenta evolução. Apesar disso é superficial criticar meu trabalho denunciando os elementos idealistas de meus livros sem considerar este a partir da linguagem do povo, dos valores do povo, de sua concepção do mundo. É necessário percebê-lo como um elemento prenunciador de minha nova posição.

Educação e Atualidade Brasileira foi alvo de muitas críticas, as quais questionavam o ecletismo teórico, a ingenuidade e os posicionamentos frágeis do autor. Paulo Freire, no entanto, defendeu-se, afirmando que o seu posicionamento era dialético e explicou que, ao procurar teorizar a sua prática, acabou retratando elementos de ingenuidade. Acrescentou, ainda, que o fato de sua "prática ter sido sempre uma prática dialética, real e concreta, havia a possibilidade de superar os momentos ingênuos" (ROMÃO, 2003, p. XXXVI). Na realidade, a debilidade dessa

unesp

obra não estava nem no ecletismo teórico e muito menos na ingenuidade do pensamento do autor, mas, sim, era resultante das próprias circunstâncias histórico-sociais do período em que ele viveu, dificuldade esta sentida por qualquer intelectual.

A análise das influências recebidas permite inferir que Paulo Freire não se ateve a essa ou aquela corrente de pensamento; ao contrário, estava em busca de um pensamento próprio, dialogava com intelectuais de sua época, procurando produzir conhecimentos sobre uma realidade pautada em sua experiência de vida. Assim, "[...] embora as fontes originais em que bebeu Paulo Freire tenham sido importantes para sua elaboração pessoal, foram logo ultrapassadas por sua criatividade [...]" (ROMÃO, 2003, p. XIII).

Muitos dos conteúdos discutidos e analisados na obra *Educação e Atualidade Brasileira* foram reafirmados, em 1967, no livro *Educação como Prática da Liberdade*. Nessa nova etapa, pode-se perceber o nível de amadurecimento alcançado pelo autor na sua maneira própria de pensar e escrever, abandonando os conceitos compartilhados com escolanovistas e isebianos. Por outro lado, não se pode negar a importância do contexto vivenciado na década de 60 do século XX para o processo de amadurecimento de Paulo Freire. Marrach (1996, p. 564) ressalta:

> A obra de Paulo Freire nasce no intervalo que separa os dois rebentos pombalinos no Brasil do século XX. A data é significativa, pois é o momento em que brota o segundo modernismo brasileiro. Modernismo fabricado na sociedade, pelos movimentos sindical, estudantil, social, cultural, cujas aspirações nacionais e populares se consubstanciaram na Bossa Nova, no Cinema Novo, no Teatro de Arena, nas canções de protesto da nova Música Popular Brasileira, na Ação Cultural para a liberdade, na Pedagogia do oprimido, na Educação como prática da liberdade. "É proibido proibir". E o "operário em construção" pode fazer desenhos mágicos com a palavra "tijolo". E escrever a sua palavra.

unesp

Essa década foi considerada, por muitos, tempos possíveis para a concretização da humanização e da libertação dos seres humanos e Paulo Freire, nessa perspectiva, engajou-se nos movimentos de educação popular. O Movimento de Cultura Popular (M.C.P.), proposto por ele para a cidade de Recife, contou com a participação de outros intelectuais e retratou o compromisso desse grupo com o povo, com a valorização de sua cultura e com a busca incessante de garantir a participação das massas na sociedade.

O envolvimento de Paulo Freire no M.C.P. marcou profundamente sua formação profissional, política e afetiva, pois foi no interior desse movimento que nasceu o seu "método[17]" de alfabetização, norteado por concepções humanitárias e progressistas. Foi, então, a partir dessa experiência, que surgiram os chamados Círculos de Cultura, os quais concebiam o professor como coordenador de debates e o aluno, participante do grupo, como inspirador e impulsionador dos encontros e dos temas. Todo o conhecimento, baseado na realidade e construído pelo grupo, a partir do diálogo e do respeito à dignidade de cada educando, era sistematizado e ampliava o grau de consciência de todos.

Esse trabalho tinha como ponto de partida as palavras e os temas geradores[18], por isso, a pesquisa era fundamental, pois, através dela, era feita uma investigação da realidade social das pessoas que iam ser alfabetizadas e a seleção das palavras mais comuns e presentes no cotidiano delas. Além de seu significado e

---

[17] "A rigor não se poderia falar em método, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino" (GADOTTI, 1989, p.32).

[18] Para Paulo Freire, "estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 1983a, p.110).

unesp

relevância social, essas palavras também tinham que possuir todos os fonemas da língua portuguesa (GADOTTI, 1989, p.35).

> Essas palavras deviam **codificar** (representar) o modo de vida das pessoas do lugar. Mais tarde, elas seriam **decodificadas**, e cada palavra seria associada a um núcleo de questões ao mesmo tempo existencial (questões ligadas à vida) e político (questões ligadas aos determinantes sociais das condições de vida). Assim, por exemplo, para a palavra geradora *governo*, podiam ser discutidos os seguintes **temas geradores**: plano político, poder político, o papel do povo na organização social, participação popular. Esse contexto figurativo dava sustentação psicológica à palavra na mente do analfabeto. A palavra geradora funciona como **chave** (Ibidem, p.34, 35, grifos do autor).

O trabalho desenvolvido por Paulo Freire no movimento de educação popular, em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, impressionou a opinião pública com os resultados obtidos. Alcançou êxito surpreendente ao alfabetizar 300 trabalhadores em cerca de 45 dias. O sucesso da experiência chegou ao conhecimento do presidente João Goulart e do ministro da Educação, Paulo de Tarso, os quais, no ano seguinte, convidaram-no para que estendesse sua proposta de alfabetização para todo o território nacional, sob o patrocínio do Governo Federal.

Em 1964, estava prevista a instalação de vinte mil Círculos de Cultura para dois milhões de analfabetos, mas o golpe militar interrompeu esse trabalho e reprimiu toda a mobilização orquestrada. O fantasma do comunismo havia alcançado proporções gigantescas aos olhos dos reacionários e o movimento de educação popular, solidário à ascensão democrática das massas, foi atingido, mesmo antes do golpe de Estado. Os grupos de direita viram que a proposta trazia em si a possibilidade de conscientizar o povo, uma perigosa estratégia de subversão da ordem social dominante. Para Paulo Freire, no entanto, esse germe da revolta

unesp

não estava explícito em seus objetivos. Ela poderia ocorrer, porém, como conseqüência do processo de conscientização decorrente da forma como se dava a alfabetização, que acabava por desvelar a situação real em que se encontravam as pessoas e comunidades e a necessidade de superá-la. Essa consciência, resultado não só da leitura das letras, mas também da leitura de mundo, abria caminho para as manifestações de insatisfação social.

A classe dominante posicionou-se totalmente contrária ao programa de alfabetização que foi oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, e extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do decreto nº. 53.886. Paulo Freire foi preso em 16 de junho e tratado pela Ditadura Militar como "subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro" (GADOTTI, 1989, p.53). Detido, sua experiência no cárcere durou 72 dias, após os quais foi exilado. O exílio lhe foi imposto não somente por causa de suas idéias, mas, principalmente porque se empenhou em fazer de suas intenções de libertação do ser humano o sentido essencial de sua prática.

E foi nesse contexto, entre a queda do Governo João Goulart, os intervalos das suas prisões e o exílio, que nasceu sua outra obra, *Educação como Prática da Liberdade*. Esse livro reúne idéias divulgadas em conferências, seminários e artigos, e incorpora polêmicas com os adversários que se opunham à sua proposta de educação popular, criada e posta em prática nos últimos anos anteriores ao golpe de Estado de 1964.

1.3. Humanização e Libertação: o sonho interrompido

> *O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1983a, p.77).*

No livro *Educação como Prática da Liberdade*[19], o autor exterioriza sentimentos como fraternidade e amor, a partir dos quais estrutura as diretrizes de mudanças na experiência de homens e mulheres, que os levariam a perceber o sentido de liberdade ao mesmo tempo em que conquistavam a capacidade de leitura na escolaridade tardia.

A mensagem principal dessa obra, assim como a linha filosófico-sociológica que caracteriza o pensamento freireano, era a compreensão do ato de educar como instrumento para uma prática consciente e meio de libertação do sujeito, resultando na conquista de um modo de vida que eliminasse toda forma de exclusão de participação na vida nacional.

Nesse período, Paulo Freire foi fortemente influenciado pelos acontecimentos que marcaram sua vida, com destaque para a prisão e o exílio e, também, as novas fontes bibliográficas apresentadas nesse livro, entre as quais se encontram nomes como, entre outros, Scheler, Fromm, Whitehead e Mannheim. As idéias introduzidas na obra anterior, *Educação e Atualidade Brasileira,* foram desenvolvidas de forma mais global, com a proposição de uma prática dialógica e antiautoritária.

---

[19] O conteúdo do livro *Educação como Prática da Liberdade*, em sua maior parte, reafirmava "as análises e observações registradas anteriormente em *Educação e Atualidade Brasileira*, em *Escola Primária para o Brasil* e no artigo *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*" (BEISIEGEL,1989, p.263).

unesp

Francisco Weffort (apud FREIRE, 1989a, p. 3-26) relata as linhas mestras do pensamento do autor e mostra que, ao elaborar as práticas metodológicas propostas para a educação de adultos, Paulo Freire percorreu a história política do Brasil e o processo de (in) transitividade de uma sociedade historicamente fechada e muito carente de experiências democráticas. O ato educativo era, portanto, comprometido muito mais com as dimensões subjetivo-políticas de palavras geradoras de sentidos do que com o verbalismo destoante de palavras opacas, ocas e sem vida. Ele próprio (1989a, p. 6) explica:

> As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações. A palavra "favela", por exemplo, (uma das 17 palavras de um dos cursos realizados no Brasil), aparece projetada sobre a representação da situação a que se refere e interessa menos como possibilidade de uma decomposição analítica das sílabas e letras que como um modo de expressão de uma situação real, de uma "situação desafiadora".

Para Paulo Freire, a alfabetização e a conscientização jamais se separavam. Conscientizar para a reflexão-ação fortalecia o conceito de liberdade e tornava-se uma via para a aquisição do sentido histórico vivido pelo ser humano, tornando-o sujeito militante e capaz de tomar decisões. Isso implicava uma reestruturação do ato educativo como ação política, no qual o educando aprendia a ler a palavra a partir da leitura de seu próprio contexto sociocultural. O processo de leitura e libertação encontrava, no diálogo, o fundamento que dava forma à reunião para a troca de saberes. Assim, era função básica da educação denunciar a opressão real à qual as pessoas estavam submetidas e, do mesmo modo, torná-las aptas à luta por liberdade. Weffort ressalta:

> [...] não se surpreenda o leitor se não puder distinguir claramente neste livro entre teoria e a pregação, entre a análise das condições históricas vigentes na sociedade brasileira e a crítica. Tal distinção não é sempre fácil e pode duvidar-se que, em algum momento, seja correta. Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das

> noções de "trabalho" e "cultura" jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta (apud FREIRE, 1989a, p. 8-9).

A proposta de luta que estava presente nos trabalhos realizados nos Círculos de Cultura era a desmistificação da opressão, o que significava mostrar que ela existia e não se conformar a ela. Nesse processo, o trabalho, a cultura e a conscientização constituíam-se no melhor caminho para o fortalecimento da emancipação.

Para Paulo Freire, tornar-se consciente era essencial para que o ser humano desenvolvesse a capacidade de ser crítico, reflexivo e realmente capaz de transcender. Transcendência significava existir no mundo, pois existir é condição humana, enquanto que simplesmente viver, apesar de característico da espécie humana, é condição animal.

A obra *Educação como Prática da Liberdade*, portanto, incorporou e trabalhou com os conceitos de maneira mais profunda do que foram tratados em *Educação e Atualidade Brasileira*. Nesses dois trabalhos constata-se, ainda, certa neutralidade quanto à educação e à ciência, assim como a maneira de encarar a transformação, que era vista no sentido de maior integração e participação no sistema democrático, já que uma educação dialógica, comprometida com a libertação, seria possível somente numa sociedade que oferecesse as condições políticas, sociais e econômicas para tal empreendimento. Essa sociedade foi tratada de um outro modo, na obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, que será discutida a seguir.



1.4. Libertação dos Oprimidos: revolução, diálogo e conscientização

> *A libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 1983a, p. 74).*

O livro *Pedagogia do Oprimido*, lançado no ano de 1968, foi escrito no Chile, durante os cinco primeiros anos de exílio. Foi publicado pela primeira vez no Brasil em 1974 e denunciava a educação capitalista e suas relações opressoras. É uma obra que, apesar de desenvolver de maneira mais sistemática vários conceitos e temas apresentados anteriormente em outros escritos, foi além, e nela se verifica a mudança significativa na bibliografia que, não só contempla autores como, entre outros, Mannheim, Gabriel Marcel e Zevedei Barbu, como também assume prioritariamente outras referências, com destaque para Marx, Lênin, Lucáks, Mao Tse Tung e Marcuse.

Essa mudança estava relacionada não à maneira como Paulo Freire concebia a sociedade capitalista, mas sim às formas de atuação dos indivíduos nessa sociedade. Em *Educação como Prática da Liberdade*, o foco era a participação e a integração das pessoas para a promoção de uma sociedade democrática; já em *Pedagogia do Oprimido*, essa atuação trazia em si a idéia de transformação, desenvolvendo os conceitos de revolução e de subversão que levam a uma prática política radical em contrapartida ao sectarismo alienante.

Foi nessa perspectiva da radicalização e não da sectarização, que a *Pedagogia do Oprimido* caminhou. Para o autor, era importante travar uma luta radical para garantir o direito a todas as pessoas de serem sujeitos do seu próprio processo de conhecimento, a fim de que a transformação social fosse efetivada.

unesp

Essa obra retrata o amor profundo do autor pela vida e pelas pessoas. Seu conteúdo é "molhado[20]" de emoção e razão, de anúncios e denúncias, de teoria e prática, ou seja, é uma obra que contém toda a essência da vida de Paulo Freire, sua forma de encarar o mundo e de viver nesse mundo.

Ao assumir a visão notadamente marxista, a pedagogia freireana procura romper com as várias formas de dominação, partindo para a busca da liberdade e da justiça social na construção da dignidade humana. Um projeto educativo, baseado em sua proposta, pressupunha, na formação do sujeito, a libertação dos oprimidos através de um trabalho pedagógico significativo e relevante. A prática da pedagogia bancária[21], opressora e alienante, manifestada nas relações burguesas e que se caracterizava pelo educador que sabia tudo e pelos alunos que nada sabiam, deveria ser abolida e, no seu lugar, construídos e incorporados os princípios de uma educação problematizadora, fortalecida na relação dialógico-dialética entre educador e educando e na qual ambos aprendiam juntos.

Em *Pedagogia do Oprimido*, a revolução, o diálogo e a conscientização são pontos-chave da visão freireana. O autor defende uma concepção revolucionária e progressista, não leninista, visando à prática libertadora, e assume uma postura crítica radical, distanciando-se de todas as formas de dominação e opressão e de todos os posicionamentos sectários, sejam eles de direita ou de esquerda.

---

[20] Expressão usada por Torres, na qual *molhar-se* "significa mergulhar no mundo dos sentimentos e, ao mesmo tempo, ensaiar uma compreensão teórica do que está se dando" (FREIRE, 2000a, p.110).

[21] Na educação bancária, segundo Gadotti (1989a, p. 69), "predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o "saber" é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem".

unesp

Em relação ao diálogo, Paulo Freire elaborou a análise da ação cultural, contrapondo a matriz antidialógica, que tinha como meta "a conquista, dividir para dominar, a manipulação e a invasão cultural" (FREIRE, 1983a, p.143-218). Completamente oposta a essa visão, propunha a teoria dialógica. Nela, o diálogo é entendido não como meio de manipulação, porém, como componente da natureza humana, pois não é possível conceber conhecimento ou progresso humano sem o diálogo. O autor afirma que "[...] o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir" (GADOTTI, 1989, p.46).

Além da revolução e do diálogo, outro ponto importante do pensamento freireano presente nessa obra é a conscientização, a qual propicia a libertação do oprimido, de forma que ele se torne um sujeito militante capaz não só de opinar, mas também de decidir. Na perspectiva do autor, alfabetização e conscientização são, portanto, indissociáveis. A conscientização deve formar o educando para ler as palavras a partir da leitura do mundo, a fim de que possa produzir e pronunciar sua própria palavra e não somente reproduzir a palavra do outro.

Fiori, no prefácio em que apresenta a obra de 1968, publicada no Brasil em 1970 pela editora Paz e Terra, aponta que a proposta de Paulo Freire significava

> [...] fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo, sejam estruturais, super-estruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (GADOTTI, 1996, p.264).

unesp

As idéias expressas em *Pedagogia do Oprimido,* afirmava o autor (1989a, p.21), "não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas". Esse livro, na realidade, representou um trabalho muito profundo e resultante de um turbilhão de acontecimentos que o envolveram na sua *andarilhagem* pelo mundo. Uma *andarilhagem* na qual amor, conhecimento e mudança encontravam-se enraizados não somente nas palavras, mas no seu estilo de vida: uma vida apaixonada pelos animais, pela terra, pelas pessoas, pelo ato de ensinar e de ser ensinado a todo instante. Por tudo isso, pode-se afirmar que *Pedagogia do Oprimido* é uma obra clássica, não somente pelo seu valor histórico, mas, sobretudo, pela força e atualidade de suas idéias, que ultrapassam as fronteiras do seu tempo e mostram que a luta radical pela libertação, a qual fortalece os vínculos entre educação e humanização, também é o grande desafio deste início do século XXI.

Para sintetizar essa breve retrospectiva, pode-se concluir que a obra *Educação e Atualidade Brasileira*, influenciada pelas idéias do nacionalismo desenvolvimentista, do existencialismo cristão e do escolanovismo, e o livro *Educação como Prática da Liberdade*, que trabalhou de forma mais global e aprofundada os conceitos discutidos no anterior, reúnem algumas das principais concepções que se tornaram a base da teoria e da pedagogia freireana. Ambos retratam um momento importante da história brasileira, que teve como marco a crise da elite em contraponto com a urgência de participação política das classes populares. Já *Pedagogia do Oprimido*, apoiada numa visão marxista, pensada e construída dentro de um universo teórico bem diferente, assume a subversão e a revolução como elementos imprescindíveis na prática política radical para se alcançar a transformação social. É importante, porém, ressaltar que a incorporação

unesp

da concepção marxista não eliminou a natureza humanista da produção teórica e da prática política de Paulo Freire. Como afirma Gadotti[22] (2004):

> [...] O tema da libertação é ao mesmo tempo cristão e marxista. O método utilizado é que é diferente, a estratégia é diferente. O fim é o mesmo. Encontramos Hegel como referência desde o início. A relação opressor-oprimido lembra a relação senhor-escravo de Hegel. Depois veio Marx, Gramsci, Habermas. Seu pensamento é humanista e dialético. A afirmação da utopia como práxis docente e discente lembra o paradigma humanista, cristão e socialista. O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. A história é possibilidade. Não através de um movimento mecânico de luta de classes, pura e simplesmente, mas pela ação consciente de sujeitos históricos organizados.

E é exatamente pela preocupação demonstrada por Paulo Freire com a libertação do ser humano e por uma vida dedicada à causa dos oprimidos que não se pode tentar aprisionar seu pensamento em esquemas reducionistas, tecnicistas e ideológicos. Sem contar, também, o imenso legado[23] composto por milhares de vivências, conversas, pronunciamentos, comunicações, entrevistas, artigos, livros, enfim, não somente obras, mas toda uma vida marcada por amor e esperança e, ao mesmo tempo, pela luta motivada por sua grande indignação diante da injustiça.

Preocupado com as questões humanitárias, o autor teve a sensibilidade de socializar ainda mais sua produção, criando uma entidade que se encarregasse de levar, para muitas pessoas, instituições e associações, a

---

[22] Moacir Gadotti: Um olhar sobre Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/2k>

[23] Donaldo Macedo, um educador norte-americano, destaca que no ano de 1987 era possível resgatar, aproximadamente, "seis mil títulos, entre livros e artigos, sobre Paulo Freire, somente em língua inglesa" (GADOTTI,1989, p.12).

unesp

possibilidade de sonhar com um mundo melhor. Assim se deu, então, a gênese e a evolução do Instituto Paulo Freire[24], surgido da

> [...] convergência de uma série de idéias e iniciativas. Dentre outras, merece destaque a que Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão tiveram, quando assessoravam a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da qual Paulo Freire era o presidente de honra. Pensaram em criar o Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal (IDEM) "Paulo Freire". Porém, mesmo criando o IDEM – que chegou a realizar importantes trabalhos para a UNDIME – descartaram a denominação "Paulo Freire", depois de uma conversa com o próprio Paulo, reservando-a para uma instituição que não ficasse na dependência da vinculação a uma entidade cujas oscilações ideológicas, em função da mudança de direção a cada eleição, pudesse ameaçar a continuidade de um trabalho voltado para a preservação e expansão do legado do autor da Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire já vinha acalentando a idéia de uma instituição congênere, e concretizou-a no dia 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, dentre os quais se destacam Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

Com isso, Paulo Freire, passou a defender a importância de um Instituto que congregasse a idéia de reunir pessoas que tinham em comum os mesmos sonhos e objetivos, para estudar, pesquisar e aprofundar melhor os pressupostos contidos na pedagogia freireana, na esperança de construir um mundo diferente. Aglutinando vários nomes, o trabalho foi se consolidando e, em primeiro de setembro de 1992, aconteceu a fundação oficial do Instituto Paulo Freire.

O autor esteve presente desde o início, ajudando na elaboração dos Estatutos, na indicação de nomes, no estabelecimento de uma linha norteadora de atuação, sem falar da contribuição posterior sob forma de reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

Tendo como meta principal dar continuidade ao legado de Paulo Freire, esse Instituto, hoje, cresceu muito, de modo que sua atuação é bastante

---

[24] Informações colhidas junto ao Instituto Paulo Freire. Disponível em <http://www.paulofreire.org/-2k> Acesso em 28/01/2005.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ampla, destacando-se os atendimentos individuais e em grupos, a organização de acervos de documentos e de correspondências deixadas pelo autor, estudos, pesquisas, consultorias, realização de eventos, cursos e publicações. Tem o desafio de desenvolver "pesquisas para, com as revelações e contribuições que elas propiciarem, fazer intervenções, ou seja, formular e implementar planos, programas e projetos nos campos da educação, da cultura e da comunicação" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

Não obstante, é importante esclarecer que o trabalho realizado pelo Instituto não representa um conjunto de "receitas prontas", para serem aplicadas de imediato; na verdade, seus objetivos podem ser extraídos das seguintes considerações:

> 1º) Contribuímos para a transformação social com os compromissos que assumimos e tais compromissos são construídos com base nos nossos princípios.
>
> 2º) Contudo, não é possível fazer a transformação social apenas com idéias e princípios; são necessárias também as estratégias oportunas e adequadas. E estas só se adotam por quem faz uma "leitura" de seu mundo. Paulo Freire não cansava de repetir que "antes de aprender qualquer coisa, uma pessoa precisa ler primeiro o seu mundo". E o que significa "ler o seu mundo"? Significa analisar e interpretar os limites e as potencialidades, a correlação de forças históricas e políticas, para se dar o passo necessário e possível (Ibidem, 2005).

Nesse sentido, o Instituto Paulo Freire, criado e idealizado também por ele, é um espaço fecundo para manter acesa a chama da continuidade de um pensamento, de uma vida baseada em princípios e valores de solidariedade e amor, tão necessários na sociedade atual. Seu objetivo é continuar o caminho trilhado por Paulo Freire na busca de um mundo mais humano.

Com efeito, analisando-se o contexto histórico, é possível afirmar que os tempos mudaram e que o século XXI, apesar da preservação e manutenção do *status quo*, apresenta uma realidade diferente daquela dos idos de 1950 e 1960.

unesp

Os avanços e transformações ocorridas são provas das novas conquistas; entretanto, o que se adquiriu, a rigor, em cientificidade e em tecnologia, perdeu-se em espontaneidade, em simplicidade e em solidariedade. Não é paradoxal afirmar que, se por um lado avançamos, nestes novos tempos, por outro, sofremos um terrível retrocesso no que se refere à questão da humanização. Retomando as idéias de Paulo Freire, no contexto neoliberal, a questão da libertação dos oprimidos e a promoção da humanização continuam a ser o maior desafio de homens e mulheres que podem edificar o seu espaço histórico.

Assim, aos que acreditam que Paulo Freire foi apenas um mito, que suas palavras estão ultrapassadas, esvaziadas, obsoletas e sem sentido, o desafio está posto: é necessário analisar o contexto deste novo século e observar que, do mesmo modo que há quarenta anos, a luta prioritária é também em defesa de uma educação libertadora e emancipadora, ainda que se configure de forma conflituosa, corporativista e plena de interesses diversos. Embora a tarefa seja árdua, aqueles que compartilham o ideal do autor não podem desanimar ou parar de lutar e, principalmente, de sonhar e acreditar. Ele mesmo (2000, p.90-91) afirma que não se deve recuar nunca, e sim prosseguir e ver que a tarefa central, nestes tempos, é a libertação "[...] enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não permitida".

Diante dessas reflexões, pergunta-se, então: qual a atualidade do pensamento de Paulo Freire nesta sociedade pós-moderna e em ritmo acelerado de transformações? Seria interessante responder essa questão, com outra pergunta: o que é mais atual do que a tarefa de libertar e humanizar os seres humanos? Essa é exatamente a mensagem que Paulo Freire transmitiu através de sua produção intelectual e de seu modelo de vida. A atualidade do seu pensamento é inegável

unesp

porque, ainda neste século, a realidade das pessoas das camadas populares não se modificou, pois elas continuam sem perspectiva nenhuma de futuro, esmagadas pela corrente neoliberal que se vangloria em apontar o Brasil como oitava economia do mundo, mas, em contrapartida, submete a maioria da população ao desemprego, à miséria, à falta de perspectiva de vida.

Um tipo de vida que Paulo Freire sentiu bem de perto, tanto na sua infância, quanto nas suas andanças pelo mundo. Esse andarilho, educador e poeta[25] foi sempre acalentado pelo sonho de criar uma nova sociedade e fez com que suas idéias marcassem a vida de muitas pessoas. Sua filosofia, seu encantamento, sua paixão pela vida e pela humanidade influenciaram grande número de educadores que se mantiveram fiéis e confiantes nos seus princípios e não assumiram as promessas falaciosas do discurso neoliberal. Educadores que dão continuidade a sua luta, embalados pelo mesmo ideal de que "é preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da utopia" (FREIRE, 2001b, p. 29).

Para lutar contra essa força, é importante estar atento aos modismos e *slogans* que são importados para dentro das organizações escolares, os quais trazem embutidas, em seu âmago, as palavras de Paulo Freire usadas, hoje, tão despudoradamente para atender a interesses privativistas, individualistas e reacionários. Por isso, é importante fazer um mapeamento conceitual da

---

[25] Como ilustra Marrach (1996, p.564): "[...] poeta não é aquele que contempla as palavras lá onde o poema espera ser escrito? Não é aquele, cujo gosto pela palavra sobressai saboroso no saber profundo que eles trazem? E sabe unir na escritura o pensamento à sensibilidade, a palavra à ação? Diferentemente do cientista neutro, como um robô, para chegar no primeiro porto seguro que aparece [...]".

unesp

terminologia utilizada pelo autor para evitar apropriações terminológicas indevidas, assunto que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES FREIREANAS: RECONSTRUÇÃO CRÍTICA DO MUNDO.



arquivos paulo freire

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela "práxis", palavra cuja discursividade flui historicamente – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 1983a, p.15).

Tornou-se comum, hoje, a presença do conceito de "moda"[26]. Diversos termos tiveram seus significados invadidos por sedutores jargões esvaziados de rigor científico. Para evitar o risco indevido dessa apropriação terminológica, o objetivo deste capítulo é fazer um mapeamento, categorizando conceitos e palavras mais utilizados por Paulo Freire e buscando estabelecer uma "tábua" de significados que represente a maneira peculiar de expressão do seu pensamento.

Ao analisar suas obras, foi possível inferir a convicção profunda do autor de que o objetivo de seus escritos "não é apenas o de gravar as suas idéias concebidas [...] mas o de produzir textos bonitos que exponham com exatidão o seu raciocínio filosófico- político do mundo" (FREIRE, A.,1996, p.58).

Para iniciar esse "mapeamento conceitual"[27], resgato o entrelaçamento dialético das abordagens de Paulo Freire referentes à sua concepção de mundo, de ser humano[28] e de sociedade que sempre estiveram presentes em seu pensamento desde o início de sua trajetória intelectual.

---

[26] "Uso, hábito ou estilo geralmente aceito, variável no tempo, e resultante de determinado gosto, idéia, capricho, e das influências do meio." (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO)

[27] BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* 1077, p. 117-132.

[28] Será usado, neste trabalho, o conceito *ser humano*, ao invés de *homem*, como aparece em algumas obras do autor. Segundo Paulo Freire, não podemos mais usar uma terminologia machista, "prefiro enfeiar o meu discurso a fazê-lo inautêntico do ponto de vista político." (*Revista Nova Escola*. São Paulo:Edição Nº 71, nov. 1993).

unesp

2.1. Denúncia e Anúncio: leitura do mundo, leitura da palavra

> *Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1980, p.28).*

A concepção de mundo defendida por Paulo Freire tem como projeto maior a valorização da pessoa humana, a crença na utopia e a construção de um mundo mais digno e mais justo. Uma proposta que possui como suporte teórico a conscientização, o engajamento político e a práxis social. Na visão do autor, a conquista da cidadania é manifestada pela superação da opressão e da instrumentalização da classe trabalhadora, visando à sua participação social consciente nas diversas práticas sociais.

Paulo Freire acredita que essa práxis social precisa estar alicerçada na idéia de as pessoas existirem no mundo e não apenas viverem nele. Para o autor (1989a, p. 40), "existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele [...]". A condição de existir é profunda e propicia a integração das pessoas no mundo e com *o* mundo, diferentemente do conceito de acomodação, que é o modo próprio da esfera animal, isto é, de adaptação ao mundo por meio de formas pacíficas, singulares e reflexas. O estar *no* e *com* o mundo não pode ser reduzido à mera acomodação e adaptação passiva das pessoas à sociedade na qual vivem, mas deve incluir a superação, através dos tempos, de fatores que ameaçam a conquista da humanização, intimidada pela opressão e revestida, muitas vezes, do discurso da libertação.

Segundo o autor (1989a), o ser humano é influenciado por mitos e conduzido por uma publicidade ideológica que lhe é inculcada, levando-o, ambos,

unesp

ainda que inconscientemente, à passividade e à renúncia da capacidade de decidir, enfim, à opressão. Uma opressão, que passa pelas dimensões ontológica, econômica, política e pedagógica, e da qual o próprio Paulo Freire travou conhecimento junto às classes trabalhadoras e aos campesinos do Brasil, e às pessoas com quem conviveu no Chile, África, Ásia e Suíça, entre outros lugares.

Em sua análise, considera a evolução histórica do colonialismo, a formação de classes sociais e a internacionalização do capitalismo, para argumentar que a opressão se encontra enraizada nas condições globais de cada sociedade e pode se manifestar de forma singular em cada contexto específico. Ela é multifacetada e pode esconder-se nos processos normativos que regulam cada formação social.

Por isso, o autor defende que, a partir das relações do indivíduo com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pela ação da criação, recriação e decisão, as pessoas dinamizam o seu mundo, dominando a realidade e, por conseguinte, humanizando-se. Assim, as épocas históricas são formadas e a humanidade pode criar, recriar e decidir, por meio da sua participação da vida social.

Ao analisar a estrutura opressiva da realidade, Paulo Freire reconhece que, por trás do clichê que alardeia oportunidades iguais para todos, o que acontece, de fato, é a existência de todo um sistema opressor, montado para evitar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Na escola, por exemplo, os conteúdos impostos, que devem ser memorizados, matam aos poucos a paixão de aprender, de participar e de refletir. Isso vai ter como conseqüência o desenvolvimento de uma cultura do silêncio[29] , pela interiorização da passividade.

---

[29] Para Paulo Freire, *cultura do silêncio* significa o impedimento de homens e mulheres poderem pronunciar sua palavra, ou seja, "é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular" (FREIRE, 1969, p. 39. apud GADOTI, 1996, p.719).

unesp

O conceito *cultura do silêncio* é utilizado por Paulo Freire para enfatizar que o processo de dominação se concretiza porque são negados, aos dominados, os direitos de dizer e de conquistar sua palavra. Para o autor, negar a alguém a palavra é inviabilizar sua condição humana, seu direito de ser, e representa uma violência incontestável porque fere a vocação ontológica e histórica do homem de ser mais. A situação alienada de ser menos leva à inautenticidade, elimina a condição essencial de uma existência com relações plenas de interação.

Considerando que a consciência da opressão é eminentemente possessiva, a relação opressor-oprimido se dará sempre no nível de ter e possuir. Com base em Eric Fromm, Paulo Freire, na década de 1960, aponta que a consciência possessiva é uma consciência necrófila, pois é movida pelo desejo de ver os seres humanos dominados como objetos. Por não conseguir se relacionar com a coisa dominada, por intermédio do contato e da interação, ela se torna desumanizante, geradora da passividade do outro.

> Libertou-se dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora - continua - seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham (FROMM, apud FREIRE, 1989a, p.44).

Nesse contexto, as pessoas tornam-se acomodadas e domesticadas, já que as decisões são tomadas por uma minoria, restando à camada popular obedecer e seguir as prescrições traçadas. Assim, elas são coisificadas, transformadas em puro objeto, alvo fácil de ser manipulado.

unesp

Por isso, é imprescindível ressaltar a importância de uma constante atitude crítica, a única maneira pela qual o ser humano realizaria sua tendência natural de integrar-se ao mundo, rompendo a atitude de simples ajustamento ou acomodação à sociedade em que está inserido, uma integração que exige uma concepção diferente de ser humano.

No pensamento de Paulo Freire, cujo trabalho sempre foi pautado pela busca do que é essencialmente humano, a concepção de ser humano tem dimensão ontológica, filosófica e antropológica, e não puramente biológica. É necessário destacar que o autor aborda não apenas a natureza relacional do ser humano, mas sim o caráter plural de tais relações: "há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios" (FREIRE, 1989a, p. 39 e 40).

É importante salientar que, na visão do autor, o ser humano é sujeito por vocação, um ser eminentemente da práxis, com capacidade de superar desafios e de transformar a própria natureza. Ele não pode ser enquadrado no que tange aos limites conceituais de tempo e de espaço, já que é capaz de exceder esses limites, planejando e construindo sua história e sua cultura. A concepção de mundo e de ser humano, na perspectiva freireana é fundamentada no aspecto humanista que tem no sujeito o ponto principal na história.

Para Paulo Freire, a maneira como a pessoa entende e interpreta o seu contexto é que vai estabelecer a sua relação com o mundo objetivo e sua multiplicidade de significações. É em Marx e em pensadores cristãos como Mounier e Maritain, que o autor encontra a concepção de ser humano construtor da sua historicidade e da sua temporalidade.

unesp

A formação da consciência crítica[30] é fator preponderante nas obras do autor que sempre se preocupou em situar o ser humano como criador da história e da cultura. Ele realça a capacidade dos indivíduos de conviverem com a pluralidade e explica que isso vai se dar pelo modo como captam os dados da sua realidade. Para explicar esse processo, ele demonstra três formas de manifestação da consciência: a consciência intransitiva, a consciência transitiva, e a transitividade crítica (FREIRE, 1989a).

A consciência intransitiva nomeia o grau mais rudimentar de desenvolvimento da consciência humana. O plano de vida é mais vegetativo do que histórico, suas preocupações conduzem para o que há de vital ou biológico e, por isso, o campo de apreensão é limitado. Trata-se da "impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com a existência" (FREIRE, 1989a, p. 60).

A segunda manifestação apontada pelo autor é a consciência transitiva, que recebe bem novas propostas, mas apresenta argumentações frágeis e com elevado teor de emocionalismo: ao invés de pressupor a existência do debate, é a polêmica que prevalece. Num primeiro momento, é considerada predominantemente ingênua e se distingue, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos fatos e por uma intensa tendência ao gregarismo, próprio da massificação.

---

[30] Consciência crítica é aquela que se evidencia "pela profundidade na interpretação dos problemas.Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais" [...] (FREIRE. 1989a, p.61).

unesp

A transitividade crítica[31] caracteriza-se pela análise crítica aplicada à compreensão da realidade e voltada para a ação transformadora. Esse nível de consciência é resultado de uma educação ativa e dialógica, preocupada com a responsabilidade social e política, imprescindível para melhorar a qualidade da ação do ser humano. Esse estágio de consciência, para Paulo Freire, manifesta-se:

> Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre às revisões. Por despir-se ao máximo de preconceito na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições (FREIRE, 1989a, p. 61- 62).

A passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua, na visão de Paulo Freire, é paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira ocorrida na década de 1960, na qual a população era impelida a receber maior número de sugestões e desafios. Essa passagem dava-se de forma automática, mas o mesmo não acontecia com a mudança da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica, pois esta dependia de um trabalho educativo e crítico. Para o autor, é importante ter claro o que seria um trabalho de superação da massificação, pois, nesse caso, ao invés de atingir uma consciência transitivo-crítica, o resultado seria o rebaixamento para a desumanização.

Por isso, a luta de Paulo Freire, desde o princípio, foi a de contribuir para a humanização das pessoas, impedindo que elas se coisificassem. Um

---

[31] De acordo com Paulo Freire, a criticidade "implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será,por isso mesmo,algo apenas resultante das modificações econômicas,por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias." (FREIRE, 1989ª, p.61)

unesp

instrumento forte nessa luta é a característica da práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação, uma vez que o ato de conhecer permite ao ser humano tomar consciência de sua qualidade de sujeito. Ao tomar consciência de si mesmo, ele estabelece uma relação dialética entre sua liberdade e os problemas que o limitam, de modo a compreender que a função do ser humano, no mundo, não deve ser de passividade, de acomodação ou de ajustamento, mas a de atuar como sujeito interferidor. Afirma o autor que

> [...] a posição normal do homem no mundo, [...] não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1989a, p. 41).

E é na cultura que o ser humano vai encontrar os primeiros elementos para a construção da sua capacidade de decidir. Para o autor, cultura significa "a aquisição sistemática da experiência humana" (FREIRE, 1989a, p. 110) e tem um forte componente gnosiológico e antropológico, concepção que, no sentido marxista, representa o resultado do fazer humano, vinculado com a materialidade e a história. O conceito de cultura é fundamental para a incorporação de uma concepção de educação que possa produzir atitudes de invenção, reinvenção e reivindicação. Sendo a cultura compreendida como "toda criação humana" (Ibidem, p. 109), o autor considera a herança cultural determinante no processo de evolução da compreensão do mundo, destacando-a como

> [...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. À cultura como o resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. À dimensão humanista da cultura. [...] Como uma incorporação crítica e criadora, e não uma justaposicão de informes ou prescrições "doadas". À

> democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1989a, p. 109).

É por meio da herança cultural e da experiência adquirida através da linguagem significativa que os seres humanos criam e recriam, transcendendo sua história e sua cultura, não se sujeitando a ser meros objetos, produtos da massificação cultural trazida pelo capitalismo internacional e que tem como fator determinante o processo de desajustamento e desarraigamento cultural de muitos povos, resultando numa sociedade de contradições e exclusões.

Paulo Freire faz uma crítica à sociedade fechada da década de 1960, apontando o difícil contexto de relações sociais historicamente geradas, num momento importante da história brasileira que foi marcado pela crise da classe burguesa em contraponto com a emergência da participação política das classes populares. Um tempo em que os brutais processos de desumanização de milhões de pessoas mostram a opressão das classes populares.

No entanto, o autor não parou na década de 1960: seu pensamento e sua prática acompanharam a evolução dos tempos e sua luta sempre assumiu como principal característica a resistência ao modo de produção capitalista. Paulo Freire passou a questionar e condenar a visão pragmática do modelo neoliberal, que surgiu a partir da década de 1970, o qual, além da opressão, intensificou a exclusão. Interpreta que esse modelo privilegia o aspecto econômico em detrimento da concepção de totalidade social e histórica. A suposta busca de padrão de qualidade e de aprimoramento das técnicas intensifica a acumulação de capital nas mãos de uma minoria e amplia o processo de exclusão social a patamares nunca antes vistos.

unesp

O neoliberalismo, que alcançou o seu ápice na década de 1990, estabeleceu como prioridade a defesa da hegemonia do mercado e da técnica sobre a política. Chamado por Paulo Freire de "malvadez neoliberal"[32], o modelo sobrepõe interesses de uma minoria privilegiada aos da classe trabalhadora. Pautada no discurso e nos valores da pós-modernidade, a emancipação foi subordinada ao processo de globalização da economia.

Paulo Freire, acompanhando a evolução histórica, sempre fiel ao seu pensamento, faz ecoar e expressar sua leitura e visão de sociedade, que significa

> [...] a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos" (FREIRE, 2000a, p. 144).

Nessa sociedade mais aberta, a construção da cidadania revela-se pelo aumento da capacidade de conscientização do sujeito, de leitura crítica da realidade e de participação na perspectiva de transformação e construção de uma sociedade mais humanitária. Uma concepção que apresenta a elaboração de um espaço resultante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano.

Para o autor, a tarefa constante e histórica da conquista da liberdade continua sendo a principal meta em qualquer século e a sua concretização requer a participação de novos sujeitos bem como o convencimento sobre a sua imprescindibilidade. Por isso, nessa sociedade, é preciso haver partidos políticos sérios, éticos, fortes, democráticos e respeitosos. É preciso, além do

---

[32] Expressão usada por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1998, p.15).

unesp

desenvolvimento econômico, existir transparência e ética na política. Paulo Freire, em uma entrevista para Dois Pontos, de Belo Horizonte (1996), denuncia:

> Fala-se muito, hoje, numa modernização do Brasil, e grandes áreas deste país não saíram sequer do tradicionalismo. E a gente já está na pós-modernidade. O trágico é que há uma contemporaneidade dos não-contemporâneos. Um professor brasileiro, hoje, fala na universidade sobre pós-modernidade em educação e, no entanto, convive com uma realidade em que 33 milhões de brasileiros morrem na miséria. Essa possibilidade de conviver com contrastes tão absurdos é o que caracteriza inclusive grande parte do Terceiro Mundo. Eu tenho a possibilidade de discutir com o meu colega de Berlim, de Washington, de Paris sobre pedagogia crítica. [...] Eu convivo com eles, troco grandes idéias, mas, ao mesmo tempo, convivo na minha sociedade com milhares de brasileiros que não podem ler. [...] Eu não posso aceitar que homens e mulheres, aos 70 anos, que tenham sido proibidos de ler pela sua sociedade, morram sem ler. Eu acho que isso é um desrespeito enorme à vida humana.

O discurso neoliberal e pragmático, segundo o autor, é um dos elementos que põem em risco a sociedade brasileira. A conquista da democracia, a emancipação humana, a construção de uma sociedade e de um mundo mais humano e mais justo sempre foi o seu maior desejo. E acreditava, ainda, que a educação poderia contribuir para um mundo melhor, mais democrático e bonito.

Por isso, Paulo Freire propõe uma educação radicalmente humanitária e democrática, que exclua definitivamente as teorias elitistas e burocráticas, as quais acabam emperrando todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo sua visão, a burocracia "[...] prejudica até mesmo as classes dominantes, mas, afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses" (FREIRE, 2000a, p. 75). Para ele, é preciso colocar toda a burocracia, presente não só na escola, mas na sociedade como um todo, a serviço de um governo popular, no qual os sonhos são possíveis.

unesp

2.2. Educação, escola, educador: que universo é esse?

> *[...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 2000a, p.126).*

A concepção libertadora de educação de Paulo Freire fundamenta-se na luta pela solidificação de uma ação comprometida com a transformação social, através de uma teoria do conhecimento que prioriza o aluno como sujeito da sua aprendizagem. A alfabetização é entendida antes de tudo como um processo de construção afetivo e social atrelado à humanização das pessoas, perspectiva contemplada em sua educação problematizadora.

De acordo com o autor, o processo educativo não é politicamente neutro, mas sim uma ação cultural que resulta na relação ou de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. Certo de que o Brasil é dividido em classes com interesses vitais antagônicos, identifica aqui a existência de uma educação voltada para a dominação. Nela, o processo educativo é rígido, autoritário e antidialógico e os professores, por sua vez, almejam ter alunos dóceis e passivos e trabalham com conteúdos formais e distantes da realidade dos estudantes.

Desde o início de sua trajetória, no Nordeste brasileiro, o autor se posicionou contra os poderosos, os privilegiados, a educação rígida, livresca e autoritária. Sua pedagogia da indignação nasceu dessa situação, numa realidade, segundo Paulo Freire (2000a, p.73), marcada pela perversidade das estruturas sociais e pela exploração das classes populares. Em sua concepção, a educação deveria ser "[...] denunciante da opressão e anunciante da liberdade" (Ibidem, p. 73).

unesp

Para ele, a denúncia e o anúncio mostram que a prática educativa precisa ser, antes de qualquer coisa, de natureza política, gnosiológica, ética e estética. Deve ser revestida de liberdade, de sonhos e utopias. Amar a escola como espaço de criação, de construção, reconstrução e, principalmente, de realização humana, é imprescindível.

A escola humanitária precisa estar a serviço dos excluídos, reestruturar seus conhecimentos e, principalmente, estar atenta às exigências educacionais que, impostas pela "malvadez neoliberal", revertem todos os avanços em benefício da população.

Nessa escola, também, a tecnologia só irá contribuir se estiver agregada ao exercício da cidadania. Mesmo percebendo como positivos os avanços tecnológicos, o autor sempre os avaliou de maneira consciente e crítica, defendendo que eles precisam estar a serviço das pessoas e não o contrário. Em relação às escolas, é ele mesmo quem diz: "já colocamos o essencial nas escolas, agora podemos pensar em colocar computadores" (FREIRE, 2000a, p.98). Não basta, portanto, modernizar a escola, é preciso transformá-la profundamente em uma instituição bonita e construtora de conhecimento. O autor sonhava com uma

> (...) escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 2000a, p.24).

Em tal escola democrática, o desafio é o educador se colocar como intermediário entre o conhecimento e o aluno, tendo clareza de que cabe ao educando ser o sujeito da sua própria formação, o que exige, portanto, que o educador seja consciente para formar, informando. É necessário que o professor tenha sensibilidade para inventar, criar, sonhar e transformar. Ainda, que tenha um

posicionamento crítico, seja vigilante e indagador, assumindo-se como ser político, social e cultural, para o qual esteja claro que não há neutralidade na educação. Sua atuação requer ética e compromisso político, pois educação e política, segundo o autor, são indissociáveis:

> A leitura crítica do mundo é um que fazer pedagógico-político indicotomizável do que fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000a, p. 42).

O ato educativo é sempre um ato político, porque não se pode separar o processo de aquisição da leitura e da escrita e o de politização. Assim, "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 2001-b, p.23). Defender uma educação politicamente neutra é negar aos alunos o direito de interpretação da realidade e de luta pela sua emancipação humana. Por conseguinte, cabe aos educadores a tarefa de desafiar os educandos a refletirem sobre o seu papel na sociedade, partindo da realidade que os cercam. Esse trabalho de conscientização não pode ser feito como uma "lavagem cerebral", uma propaganda ideológica, mas a partir de um movimento de base sério e comprometido, que conduz os seres humanos a se assumirem como sujeitos de fato, indagadores, curiosos, participativos e lutadores. A tarefa de educar não pode ficar restrita à pura transferência de conteúdo. É necessário articular o saber popular e o saber crítico, tendo consciência que o conhecimento não pode ser privilégio de uma minoria.

O saber crítico, no entanto, exige uma outra responsabilidade, que é a coerência entre o pensamento e a ação, a qual não deve ser rígida, mas que, através da práxis e guiada por novos parâmetros, possa mudar de posicionamento no momento em que se fizer necessário.

unesp

Essa coerência sempre esteve presente na vida de Paulo Freire e ficou ainda mais patente, quando ele assumiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Dizia ele: "[...] Se eu não tivesse aceito o convite honroso [...] teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte" (FREIRE, 2000a, p.62).

Além da relação coerente entre teoria e prática, é preciso que a educação, a escola, as educadoras e os educadores estejam atentos ao contexto geográfico, econômico, ecológico e social dos educandos. Para ilustrar essa necessidade de entender e valorizar o contexto vivido por eles, reporto-me à experiência vivenciada por Paulo Freire, quando foi Secretário Municipal.

> Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristezas e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: "Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE, 1998, p.154).

Para o autor, é preciso abrir-se para a realidade do mundo, da cidade, da comunidade escolar, diminuindo a distância que nos separa das condições subumanas em que vivem as pessoas oprimidas e excluídas. A luta deve ser constante contra o sentimento negativo, comum entre os profissionais da educação que, misturado à decepção e à impaciência, ao sectarismo e ao ceticismo, leva à postura dogmática de que nada pode ser feito, tudo já está prescrito e nada pode ser mudado. Apesar de tudo, a esperança move os nossos sonhos. A escola democrática exige, além da esperança, a disponibilidade para o diálogo, o rigor

unesp

metodológico, a pesquisa, o respeito aos saberes de todas as pessoas, principalmente, os dos alunos, das alunas e de suas famílias.

Na escola humanizadora e democrática, os conhecimentos não se resumem apenas aos conceitos, mas aos valores e atitudes, como a criticidade e a criatividade, o risco e a aceitação do novo, a rejeição a qualquer tipo de discriminação, o respeito às diferenças individuais, a reflexão crítica e consciente sobre a prática, o bom senso, a curiosidade, a tomada consciente de decisões, o compromisso humano, a estética e a ética, todos embasados no reconhecimento de que a educação é ideológica e que nela não há neutralidade.

2.3. Conhecimento Significativo: atitudes de criticidade, criatividade e dialogicidade.

> *A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000a, p.83).*

Essa concepção de escola o autor expressa muito bem no poema[33] transcrito no início deste trabalho, no qual acentua a prevalência das pessoas, com seus sentimentos e emoções, sobre qualquer organização: "Escola é... o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima" (FREIRE, 2005).

A essência dessa escola é a apreensão do mundo pelos seres humanos que a compõem, e o desafio para a consecução desse objetivo inicia-se pela construção de uma pedagogia crítico-dialógica, discutida e assumida por todos

[33] Poema do educador Paulo Freire, chamado "Escola", disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org). Acesso em 28/01/2005.

unesp

nela envolvidos. É imprescindível que a escola valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos, procurando sempre ouvir o que eles têm para dizer, estimulando a participação efetiva em todos os níveis.

Para que tal escola, feita de pessoas e não apenas de concreto, seja possível, o ponto de partida é a elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os alunos sentirem a "boniteza"[34] do ato educativo, aprendendo naturalmente a arte de participar, criticar, questionar e debater, e incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, "molhado, ensopado" pela experiência social. Para isso Paulo Freire propõe:

> A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o aluno traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (FREIRE, 2000a, p. 82, 83).

A educação crítica, que problematiza a realidade, busca romper com o pensamento preconceituoso, sectário e fatalista. Paulo Freire é radical no combate às formas de pensar elitistas e classificatórias; para ele, é urgente trabalhar para superar e combater o imobilismo reacionário presente na idéia de que tudo já está prescrito e fixado, não sendo possível alterar o percurso dos fatos. Segundo o autor, uma das principais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é

> [...] trabalhar contra a força ideológica fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade

[34] Conceito utilizado por Freire em vários escritos, entre eles sua obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, 1998, p.67.

unesp

> injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000-b, p. 23).

Para se colocar em prática um projeto que vise à apreensão de um conhecimento significativo para a formação dos alunos, é necessário, primeiramente, romper com a distância entre educadores e educandos, superando a relação vertical existente e estabelecendo como prioridade a relação dialógica, a qual contribui para o enriquecimento de trocas entre as pessoas que se educam em comunhão. O ato educativo, sem respeito e sem vínculos, é extremamente improdutivo. Em contrapartida, a educação dialógica contribui para solidificar a relação entre a aprendizagem e a autonomia.

Torna-se prioridade, portanto, a busca de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. Segundo Paulo Freire, o autoritarismo é um problema grave, já que, no Brasil, "qualquer pessoa que assume um centímetro de poder transforma, no dia seguinte, este centímetro em 20 km de altura de poder" (FREIRE, 1989a, p. 4). Por isso, é preciso que o educador tenha clareza para poder distinguir as diferenças entre autoritarismo e autoridade, pois esta é imprescindível na formação e no crescimento individual do ser humano, tendo em vista que uma de suas principais funções é estabelecer limites. Entretanto, é importante estar alerta para que a autoridade mal compreendida não exceda sua ação e se transforme em autoritarismo.

Quando a autoridade é positiva e trabalhada de forma correta, favorece a construção de vínculos de cumplicidade, de companheirismo, de respeito à liberdade de expressão individual, fatores importantes para o crescimento e a produção dos alunos. Para Paulo Freire, a convicção na liberdade de expressão

unesp

individual dos educandos não representa uma educação que desvaloriza seu papel diretivo e informativo.

Como não se pode conceber educação sem que estejam claros objetivos e finalidades, a diretividade é parte integrante de sua natureza, não havendo distinção se a ação educativa destina-se às classes privilegiadas ou às populares. Porém, Paulo Freire é contra os educadores que, valendo-se da diferença de papéis existente entre eles e os estudantes, exercem seu poder autoritariamente, de forma a asfixiar, manipular e alienar seus alunos. Para o autor, é importante não confundir diretividade com espontaneísmo. A esse respeito, explica:

> [...] há uma diferença entre diretividade e espontaneísmo. Eu não sou espontaneísta, mas sou diretivo. Sendo diretivo, porém, não significa que eu manipule o educando. Sou diretivo na medida em que tenho um sonho, em que tenho uma utopia, devo lutar por esse sonho. Você já imaginou um professor que pouco se interessa, diante de sua classe, com o sonho de uma sociedade menos injusta, e nada faz pela criação de uma sociedade menos injusta só porque o que ele ensina é Biologia, como se fosse possível ensinar Biologia, o fenômeno vital, sem considerar o social? (FREIRE, 1995, p.6).

Para avançar na construção de ações que saibam lidar com as diferenças individuais, de maneira carinhosa e respeitosa, é preciso abolir concepções e práticas elitistas e antidemocráticas que imperam na educação. As diferenças entre educadores e educandos não podem se transformar em antagonismo, já que ensinar não é transferência de conteúdo de forma passiva, pois, "[...] conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz" (FREIRE, 2000a, p. 120).

Paulo Freire entende que a educação, o conhecimento e a alfabetização estão atrelados ao processo de conscientização. Foi ele quem incorporou uma conotação político-pedagógica ao conceito de conscientização, criado, em meados dos anos de 1964, por uma equipe de professores do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, entre eles Álvaro Pinto e o professor

Guerreiro, tendo sido depois traduzido para o inglês e para o francês por Hélder Câmara que o propagou (FREIRE, 1980, p.25). Para Paulo Freire, esse conceito significava:

> O aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do "senso comum". A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é diferente (FREIRE, 2000a, p.112- 113).

Apesar de reconhecer a profundidade de tal conceito, no início dos anos 1970, Paulo Freire passa a utilizá-lo cada vez menos nos seus escritos. Esse fato ocorreu porque, naquele contexto, falava-se em conscientização "como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo" (Ibidem, p.114). Todavia, mesmo não usando, ou usando menos tal terminologia, nunca recusou seu significado e entendia que trabalhar numa perspectiva conscientizadora exigia das pessoas atitudes de humildade e tolerância, em que o diálogo era essencial.

O diálogo, portanto, é um outro elemento fundamental da pedagogia freireana compreendido sob uma concepção da teoria da ação cultural, que desenvolveu as matrizes antidialógica e dialógica.

Na antidialógica, estão presentes a domesticação, a alienação, a reprodução, a invasão e a imposição. As pessoas que atuam sob essa concepção não conseguem enxergar o ser humano na sua totalidade visto que, para elas, o indivíduo é como uma lata vazia que precisa ser preenchida de informações e conhecimentos. Para Paulo Freire, o profissional que desenvolve sua ação pautada

no conceito do "homem lata"[35] não possui compromisso com a construção da verdadeira humanização (FREIRE, 1983a, p.23).

O autor destaca quatro características da teoria antidialógica sendo a primeira, a *necessidade da conquista*. Aponta que os métodos e conteúdos dessa conquista variam historicamente, mas o que permanece igual, enquanto existir elite dominadora, é o objetivo desenfreado de oprimir. A segunda característica é *dividir para manter a opressão*, o que consiste em manter as pessoas mergulhadas em sua própria realidade sem condições de perceber que têm problemas comuns, impedindo-as de tomar decisões coletivas para superá-los. A terceira é a *manipulação*, empregada como mais um instrumento de dominação. A quarta e última característica é a *invasão cultural*, que se traduz pela imposição, às pessoas, de uma visão de mundo diferente da sua, tolhendo-lhes a criatividade e inibindo seu desenvolvimento como ser humano. O modelo pautado na invasão cultural coloca como centro do processo o papel do sujeito invasor e reduz os outros a meros indivíduos manipuláveis, numa relação de autoritarismo e alienação. "Toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade" (FREIRE, 2002, p.42).

Paulo Freire, considerando as implicações nefastas da teoria antidialógica, defende a ação cultural dialógica, apresentando, para cada característica de uma, a contrapartida da outra: em lugar da *necessidade de conquista*, a colaboração; ao invés do *dividir para manter a opressão*, propõe a *colaboração*; para a *manipulação*, a *organização*; e, finalmente, substitui a *invasão* pela *síntese cultural*.

---

[35] Homem Lata: conceito utilizado por Paulo Freire em sua obra *Educação e Mudança,* 1983b, p.23.

unesp

A atitude dialógica e a abertura à reflexão são pontos de partida para a promoção de transformações e ações, no interior da escola, que podem levar os seus atores ao compromisso político e à formação numa perspectiva humanizadora. Para o autor,

> a antidialogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias que, por sua vez, implicam em teoria igualmente inconciliáveis. Estas maneiras de atuar se encontram em interação; umas no que fazer antidialógico; outras no diálogo. Deste modo, o que distingue o que fazer antidialógico não pode ser constitutivo de um que fazer dialógico, e vice-versa (FREIRE, 2002, p.41).

O diálogo estabelece uma relação horizontal, encontrando-se nele valores como amor, colaboração, união, humildade, esperança, respeito, confiança e solidariedade. É objetivo principal da pedagogia mediatizada pelo diálogo promover a ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

O pensamento freireano tem como norte a concepção dialética da realidade e, na valorização do indivíduo e de sua cultura, o alicerce da prática educativa. Uma prática radicalmente democrática que aponta para uma cultura política baseada na solidariedade humana e que tem como suporte a autonomia, a descentralização, a conscientização, a participação, o engajamento político, a responsabilidade coletiva, o amor humano, a eqüidade, a justiça e a práxis social. Seu objetivo principal é o de garantir a instrumentalização da classe trabalhadora para a participação social consciente, nas diversas práticas sociais, contribuindo para a superação da opressão e da ignorância.

Esses princípios são fundamentais para que atitudes de prepotência, de autoritarismo e de dominação sejam abolidas nas escolas, assim como posturas sectárias, tanto de direita quanto de esquerda, pois "o basismo é tão autoritário quanto o elitismo" (Freire, 2000a, p.134). Na concepção de Paulo Freire, o equilíbrio

para trabalhar tais questões é fundamental para que não se corra o risco de interiorizar posturas reacionárias e absolutas.

Para a análise crítica do basismo, vários pontos são levantados, entre os quais a rejeição à teoria, a seriedade intelectual e a necessidade do rigor. É fundamental entender a união entre teoria e prática, pois elas se relacionam dialeticamente: "sem teoria, na verdade nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar" (Ibid, p. 135). Por isso, a falta de humildade e a arrogância, manifestadas no basismo, tornam as concepções sectárias, anticomunicativas, não proporcionando espaço para o diálogo, que é fundamental para a prática democrática.

> O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. [...] o sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é a ação sem vigilância da reflexão (FREIRE, 1989a, p.50 - 51).

Paulo Freire sempre se considerou radical, uma vez que, para ele, a radicalidade necessita estar na vida do educador. A radicalidade é vida e precisa ir além do sonho e do objetivo, tem que ser "a maneira como o educador se experimenta no mundo, na rua, na praça, e não só na sala de aula. A radicalidade é a existência" (FREIRE, 2001, p.205). Contribui para a ação libertadora, na medida em que está aberta à comunicação, ao diálogo e à criação, pois se origina no enraizamento que as pessoas fazem da sua opção crítica, uma posição amorosa, dialógica e humilde.

Em contrapartida, a sectarização é negativa, reacionária e castradora, pelo fanatismo que a sustenta, pois, ao assumir posições fechadas, é emocional, acrítica e antidialógica, representando assim um obstáculo à

emancipação das pessoas. "A sectarização [...] é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário" (FREIRE, 1983a, p. 24-25).

Por isso, a luta em benefício das classes populares exige, além da radicalidade, o respeito para aprender com ela e, a partir daí, poder ensiná-la, estando alerta diante do basismo e do elitismo. É necessário um aprendizado permanente para a construção da prática democrática, na qual, a tensão entre autoridade e liberdade seja aprendida.

Ponto importante na discussão sobre basismo e elitismo é também, para Paulo Freire, o preconceito referente à linguagem. É necessário não compartilhar as idéias do elitismo, que considera a expressão lingüística da classe popular incorreta, inferior e feia, nem as do basismo, que acredita ser desnecessária a incorporação da sintaxe considerada padrão.

A apropriação da norma culta, além de ser um direito das classes populares, também representa um instrumento importante de luta na transformação social. A discriminação lingüística representa um preconceito grave e lutar contra ele é determinante para a democratização da escola e da sociedade. A linguagem não significa apenas a maneira de dizer as palavras, mas é uma produção social, uma representação de todas as manifestações do ser humano. O autor define que, quando"[...] experimentamos a linguagem, criamos socialmente a linguagem e nos tornamos afinal lingüisticamente competentes" (FREIRE, 2000a, p.138). Numa entrevista concedida a Moacir Gadotti, para a revista *Nova Escola*, no ano de 1993, Paulo Freire deixa claro como entende a linguagem:

> Em primeiro lugar, a gente tem de reconhecer que a linguagem é uma produção social, com uma presença individual nessa produção social. Segundo, é precisamente por isso que a linguagem é corpo ideológico. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder. Terceiro, a própria gramática nasce historicamente como uma regulamentação do poderoso, de quem tem poder. Nas culturas machistas, evidentemente que a linguagem se amolda a esse

> machismo. Numa perspectiva progressista, é absolutamente fundamental que se reinvente também a linguagem, por que não é possível você democratizar uma sociedade deixando de lado um dos aspectos fundamentais do que fazer da sociedade, que é a linguagem humana. Num tempo de busca de igualdade, de superação das ideologias restritivas, não é possível permanecerem sintaxes proibitivas da mulher. Certa vez, falando a um auditório onde havia 1500 mulheres, de repente olho e vejo a cara de um homem e digo: "Todos vocês". Isso não é gramática. Isso é ideologia. Eu tenho que dizer "todas vocês" mesmo.

No pensamento de Paulo Freire, a prioridade sempre foi lutar contra todas as formas de preconceitos, sejam eles de sexo, de cor, de raça, de linguagem. A existência humana está atrelada ao amor, aos sonhos e às utopias, e lutar contra o preconceito é um meio para que os seres humanos sejam radicalmente éticos, estéticos e livres, solidarizando-se na construção de um mundo mais digno, onde os sonhos sejam realmente possíveis.

Falar em amor, ultimamente, na sociedade em que vivemos, tornou-se muito comprometedor, porque o termo, esvaziado de sentido, transformou-se num conceito piegas, quase tabu, principalmente, em textos científicos. Para Paulo Freire, essa palavra representa ação, uma necessidade da existência humana, uma arte que se apóia na humildade e na maturidade e exige aprendizagem permanente, solidariedade e coragem. O amor, os sonhos e as utopias estavam presentes nos escritos e no estilo de vida do autor, já que se caracterizou por um humanismo radical que trazia no seu âmago traços profundos de sentimentos, como a paixão que tinha pela liberdade, pelas pessoas e pela vida.

Por isso sempre afirmou que não basta apenas sonhar, é preciso ir além. Lutar radicalmente para que os sonhos se tornem realidade e que um projeto de sociedade menos perverso seja construído, considerando que "a grande maioria da população brasileira está proibida de sonhar porque nem sequer comeu hoje, e espera desesperadamente pela morte" (FREIRE, 1996). Sem ações concretas, as

unesp

utopias e os sonhos se diluem no tempo e no espaço. Segundo o estudioso, é preciso "denunciar e anunciar" para que seja possível a reconstrução de uma vida mais digna e decente para todas as pessoas.

> Eu não sei como é possível dormir tendo a coragem cínica de dizer que a realidade é assim mesmo, que não há o que fazer. Quando tu me perguntas: - Paulo, tu ainda sonhas? Eu te respondo: - Sim, sonho. Eu sonho, no mínimo, com que não seja possível dizer que não é possível sonhar, com que não seja possível admitir que a vida tem que ser o que está sendo. Não! Eu protesto! A vida não é, necessariamente, o que está sendo. Ela pode e deve ser mudada. Eu não dormiria bem se não tivesse dito isso a você, pois é falando a você hoje e a outros jornalistas amanhã, é denunciando, é escrevendo livros - nos quais critico duramente esse fatalismo imoral - é dessa forma que eu continuo sonhando. E que eu, concretamente, lanço o meu protesto. Que eu, concretamente, não aceito que 33 milhões de brasileiros morram porque têm que morrer, e que não aceito que eles continuem morrendo para que minorias vivam o gozo ilegítimo que deram a si mesmos (FREIRE, 1996).[36]

Essa citação retrata o quanto é difícil manter a chama da esperança acesa, no mundo atual e num país como o Brasil. Não obstante toda a dificuldade visível e sabendo que "do alvoroço da alma faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia" (FREIRE, 2003, p.33), a luta contra a desesperança permanece, acreditando que ela é acidental e não uma necessidade.

Nesse sentido, a esperança, o amor, os sonhos e a utopia devem ser buscados e incorporados à vida das pessoas, assim como o diálogo, o confronto, o conflito e a mobilização, fatores determinantes no desenvolvimento do processo histórico os quais não representam subterfúgio da realidade, tampouco idealismo ou demagogia, mas um projeto utópico efetivo de uma práxis responsável e crítica. Uma utopia esperançosa, conforme explica Paulo Freire:

> Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de que apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não

[36] Entrevista concedida a *Dois Pontos*, de Belo Horizonte: mar/abr. 1996, p. 9 a 13.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens (FREIRE, 2001, p.85).

Sem utopia, sem amor e sem esperança, o trabalho educativo perde o significado, visto que não se concebe educação sem esses ingredientes: quem não é capaz de amar não é também capaz de educar. Segundo o autor, a capacidade de sempre se indignar diante das injustiças torna viva, na alma, a capacidade de sonhar e de amar, projetando como possibilidade a eqüidade, a solidariedade e a paz. O discurso de Paulo Freire "em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora" (Ibidem, p.86).

E é em recusa à acomodação que destrói os sonhos e a utopia que procurarei, no próximo capítulo, refletir e traçar caminhos alternativos para que o diretor de escola possa investir dialogicamente na construção de um clima educativo satisfatório, transformando o cotidiano do ambiente escolar num local de formação humanitária onde atuem pessoas criativas, críticas, sérias, felizes e solidárias.

unesp

CAPÍTULO 3

DIREÇÃO DE ESCOLA HUMANITÁRIA: O DIÁLOGO E O CLIMA ESCOLAR FAVORECENDO A REINTEGRAÇÃO DAS DIFERENÇAS



arquivos paulo freire

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeita-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1993b, p. 89).

Neste capítulo, o meu objetivo é analisar, discutir e apresentar alguns indicativos visando a contribuir para que alguns diretores de escolas deixem de ser reprodutores da ideologia e das práticas atreladas ao modelo de administração empresarial. Procuro, neste estudo, abordar de que forma a unidade escolar, local onde as diferentes narrativas e fazeres se produzem, pode se tornar um espaço privilegiado de formação de profissionais reflexivos, críticos, pesquisadores e felizes. Para isso, partindo dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, busco delinear um perfil de diretor de escola que, numa perspectiva dialógica problematizadora, seja capaz de construir um clima satisfatório, tornando-se um agente transformador e consolidando, no seu espaço de trabalho, atitudes de humildade, solidariedade e de compromisso político. Tal postura contribuirá para a consolidação de práticas humanitárias e democráticas, favorecendo a ampliação da visão de mundo dos diversos atores escolares e a adoção de uma escola verdadeiramente reflexiva, crítica e inclusiva.

3.1. Administração de Escola: a arte do poder

> *Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta por uma sociedade mais gentificada têm, na minha fé, sua fundamentação profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia e jamais me deixou dizer: "Pára, acomoda-te; as coisas são assim porque não podem ser de maneira diferente" (FREIRE, 2001c, p. 85).*

Neste início de século, a competitividade acirrada exacerbou ainda mais a separação entre aqueles que ganham e aqueles que perdem, ou seja, entre os que dominam e os que são dominados. No caso brasileiro, a competitividade, reforçada pela lógica neoliberal, tem produzido uma

desigualdade estrutural crescente, refletindo-se na distribuição de renda e na aplicação desigual dos direitos básicos aos diferentes segmentos sociais. Com o neoliberalismo impondo e privilegiando as relações de mercado como reguladoras da vida social, as políticas sociais, em especial, as educacionais, são transformadas em alvos prediletos de intervenção e questionamento. Por isso, as políticas educacionais, atendendo aos mais diferentes interesses, têm sido foco de preocupações, reflexões e discussões por parte de diversos setores da sociedade brasileira.

Pode-se dizer que no sistema educacional brasileiro os conflitos e os problemas são muitos: entre outros, destacam-se a evasão, a exclusão escolar e as precárias condições de trabalho dos profissionais de educação. Hoje, muitos apelos são feitos em busca da qualidade de ensino, porém, essa qualidade, na prática, efetiva-se apenas no atendimento a uma minoria incluída e não contempla a classe majoritária da população.

Percebe-se que alguns *slogans* tais como flexibilidade, liderança, ampliação da autonomia do diretor de escola são importados para dentro da instituição escolar, ficando, todavia, restritos somente aos textos legais, já que, na verdade, as relações de poder são autoritárias e alienantes, o que dificulta qualquer manifestação ou possibilidade de implantação de uma administração democrática e a melhoria efetiva da qualidade dos serviços prestados pelas instituições escolares.

É muito comum perceber no discurso oficial a defesa de uma administração autônoma, participativa e reflexiva no interior da escola. Contudo, esses conceitos tornam-se engodos e apenas expressam a intensificação de mecanismos de controle, para atender os interesses da nova ordem mundial.

unesp

Traços dessa política são encontrados quando se verifica, por exemplo, a situação do diretor da organização escolar, que passa a ser "treinado mecanicamente" para exercer sua função com competência, transformando-se em "gestor democrático". Seu papel é implantar práticas "participativas" no interior da escola, despertando o que se poderia chamar de "[...] *otimismo contagioso na função redentora da qualidade*" (GENTILI, 1995, p. 145, grifos do autor).

Esse modelo de administração, além de ser excludente, porque fica exposto e entregue aos interesses da ideologia dominante, enaltecendo o mercado em detrimento dos benefícios humanos e de suas múltiplas necessidades, é também centralizador e influenciado por padrões importados da Europa e dos Estados Unidos. Por não ter construído um corpo teórico próprio, buscou a identificação do seu conteúdo com os vários modelos da administração de empresas, que priorizam apenas o aspecto técnico, não levando em consideração o contexto histórico, com seus condicionantes econômicos, políticos e sociais.

A educação, nessa ótica, é vista como uma mercadoria, prevalecendo o viés economicista, com ênfase na política de redução de gastos e da eficiência dos resultados. A escola, por sua vez, é considerada de boa qualidade quando tem como objetivo principal formar pessoas hábeis, capazes de contribuir para o progresso técnico necessário para a competitividade no mercado internacional. Paulo Freire, ao analisar a globalização, alerta que

> [...] esse discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a

> reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada. da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1998, p. 144).

A malvadez intrínseca citada por Paulo Freire também é analisada por Libâneo (1998) que, pautado em Assmann, revela que as empresas transnacionais funcionam com a perspectiva de 700 milhões a 1 bilhão de consumidores potenciais, com considerável poder aquisitivo. Partindo da constatação que o mundo tenha aproximadamente sete bilhões de habitantes, o recorte das pessoas para as quais se planeja a economia significa apenas 10% a 15% da população mundial. Isso quer dizer que a maior parte da população dos países, principalmente, os mais pobres, perdeu relevância econômica, entrando na extensa lista dos excluídos.

Para manter os privilégios de uma minoria e legitimar as desigualdades, esse modelo prega a neutralidade política, buscando anular as relações de conflitos, de poder e de lutas de classes. Administrar, nesse prisma, significa conceber as pessoas no interior da organização escolar como indivíduos a serem treinados, controlados, dirigidos e manipulados.

Em contraposição ao conceito de administração orientada pelos pressupostos apontados, busco um outro modelo de sociedade, de escola e, conseqüentemente, de administração, que favoreça experiências democráticas, possibilite o exercício da cidadania ativa e a formação do cidadão como sujeito participante na efetivação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Um modelo freireano de sociedade e de educação tem como princípio básico a libertação e a humanização do ser humano. Sua pedagogia

apóia-se na concepção dialética da realidade e na valorização do indivíduo e de sua cultura como alicerces da prática educativa. A cidadania ativa e a democracia plena constituem, na visão do autor, fatores essenciais à superação da dominação e da exclusão presentes na sociedade em que vivemos.

O diretor de escola que deseja trilhar a perspectiva freireana precisa denunciar a exclusão, a seletividade e o autoritarismo, ainda presentes em seu local de trabalho, e lutar em favor da reintegração das diferenças, da humanização e da libertação, bases para uma ética coerente vinculada a um projeto político social mais amplo.

Esse profissional, ao fazer opção política por uma sociedade inclusiva e igualitária, passa a identificar e combater *slogans* e roupagens que modelos autoritários tentam impor, impedindo a participação digna de todos os cidadãos, nas diferentes esferas sociais. Sua atuação como agente transformador e mediador contribui para tornar a escola num espaço pleno de diálogo, de convivência respeitosa e de formação de pessoas criativas, críticas e reflexivas. Nesse sentido, contrapondo-se ao modelo autoritário, será analisado o princípio freireano da dialogicidade, que é fundamental no processo de construção de um modelo de sociedade que privilegia o ser humano e não o mercado.

unesp

3.2. Diretor de Escola: entre a invasão cultural e a teoria da dialogicidade

> *O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2002, p.43).*

Não pretendo fazer apologia ao "otimismo ingênuo" de que "a escola tudo pode", mas apontar que, mesmo com todas as dificuldades a serem enfrentadas no contexto atual, os profissionais da educação podem encontrar caminhos para a construção de uma escola alternativa. Nessa escola possível, a inclusão transforma-se em valor, ponto norteador da visão de mundo das pessoas envolvidas no processo educacional, sejam elas educadores, funcionários, alunos, pais ou comunidade.

Entende-se por inclusão o respeito às pessoas com necessidades, histórias de vida, experiências e conhecimentos diversos. As diferenças étnicas, corporais, cognitivas, sociais, culturais, religiosas e de gênero, entre outras, precisam ser reconhecidas, valorizadas e trabalhadas, pois, quando consideradas como ponto de partida para a construção do conhecimento, representam soluções e não problemas. Por isso, a aceitação e o respeito às diferenças individuais e a mobilização do coletivo na busca pela igualdade de oportunidades de desenvolvimento tornam o processo de relações sociais menos injusto.

Dessa forma, a escola, como local de formação de profissionais criativos, críticos e reflexivos, é um instrumento social de contraposição às formas autoritárias que permanecem na educação, ao longo da história educacional brasileira. É uma escola que procura alternativas, para poder não apenas sobreviver, mas resistir e lutar contra o emaranhado de

contradições e negações existentes no contexto atual e defender a prioridade de que a educação deve ser alvo.

A ação do diretor de escola, na maioria das vezes retrógrada, autoritária e centralizadora, não propõe trazer para o espaço escolar elementos que perpassam, explicitam e questionam os mais variados aspectos das instâncias sociais. Assim também, ao não considerar o relacionamento humano, os conhecimentos, os valores, as visões dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, promove o que Paulo Freire denomina "invasão cultural"[37], presente na teoria antidialógica.

O que tem prevalecido na educação, em muitos casos, é o modelo de administração escolar pautado na perspectiva da teoria antidialógica, no qual a invasão cultural ainda está evidente, transformando as pessoas em "homens e mulheres latas". O diretor de escola, por comodismo, ou por falta de formação, permanece enclausurado nessa postura, ficando reduzido a um mero executor de tarefas rotineiras, o que resulta em condutas de domesticação impostas a partir de técnicas de treinamento.

Em decorrência disso, o diretor exerce seu papel de chefia e dominação, utilizando as normas estabelecidas, as tradições mais ou menos solidificadas. Numa prática construída individualmente e sem vínculos, as relações são pautadas por meio de instrumentos de poder e por condutas verticalizadas, promovendo, como conseqüências, a desigualdade e a discriminação. Administrar passa a ser sinônimo de treinar, adestrar pessoas, para que nada ameace o "bom" funcionamento da organização escolar.

---

[37] Conceito abordado e explicado no 2º Capítulo.

unesp

A administração da unidade escolar é moldada numa relação de mercado em que o diretor torna-se um cumpridor de normas vindas de cima para baixo. O modelo da teoria antidialógica conserva pressupostos autoritários, nos quais estão implícitas ações desmobilizadoras e controladoras que impedem a participação e o desenvolvimento da autonomia, para a concreta emancipação dos cidadãos. A escola, sob essa visão, tem como objetivo formar o aluno para o mercado de trabalho e adaptá-lo a uma sociedade excludente e opressora. Essa adaptação significa

> [...]a preparação do jovem para se adequar e viver pacificamente na sociedade atual, condenada a se subordinar a um modelo que impõe às escolas a ideologia gerencialista, cujas concepções burocráticas e mecanicistas se encontram vinculadas ao modelo empresarial. Um modelo que tem como objetivo da educação o de levar o educando a aprender o domínio da leitura e da escrita, acreditando que esta seja a base necessária para que ele melhore as suas condições de vida e atenda às exigências da modernidade, para o exercício da cidadania (LIMA, 2002, p. 101).

O diretor "lata", invasor, não contribui para a formação de profissionais criativos, críticos e felizes, dentro da unidade escolar, uma vez que o modelo a que está sujeito não é um caminho para a libertação e sim para a domesticação. Para que ocorra o contrário, Paulo Freire defende o humanismo a serviço das pessoas concretas e propõe uma escola que se apóia na participação e no diálogo, apontando que a atitude dialógica e a abertura à reflexão são pontos de partida para a promoção de transformações e ações que podem levar as pessoas ao compromisso político e à formação, numa perspectiva humanizadora.

Paulo Freire mostra que não existe outro caminho, senão a práxis da dialogicidade e anuncia que para a formação de uma cultura escolar cuja prioridade seja a teoria dialógica é necessária a presença de um

interlocutor, para que o coletivo não se perca em sua finalidade. Esse interlocutor, função que deve ser assumida pelo diretor de escola, é um elemento decisivo para a implementação e o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, dentro da unidade escolar.

Por isso, o ponto de partida deve ser o entendimento de que a formação do professor está centrada na escola e o diretor deve criar condições para que essa formação seja baseada no diálogo e na reflexão, visando "à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político pedagógico" (GADOTTI, 2004)[36]. Para que a escola seja realmente um local de formação de profissionais, seu diretor precisa atuar como agente transformador, promovendo mudanças no interior da unidade escolar. Não se pode aceitar, desse profissional, atitudes subsidiadas pelo monólogo, e que ele, utilizando-se da invasão cultural e acreditando saber mais, deposite o conhecimento, como algo mensurável, naquele que considera "saber menos".

A teoria dialógica, portanto, não é um conjunto de técnicas para serem aplicadas quando necessárias, como se fossem "receitas"; ela significa uma incorporação, uma opção política que é apreendida, ensinada e compartilhada, não apenas no meio educacional, mas como um estilo de vida. Realmente, o maior desafio em relação a essa teoria está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer por parte dos profissionais da educação.

É urgente que essa mudança de mentalidade ocorra, a fim de que se efetive de fato a conscientização do diálogo e da reflexão na atuação do diretor de escola que deseja participar da educação crítica e humanitária. Seu

---

[38] *Um olhar sobre Paulo Freire.* Disponível em: http://www.paulofreire.org/-2k

unesp

trabalho como educador deve se pautar muito mais pela capacidade de estabelecer relações com as pessoas, do que pelo simples domínio de técnicas de administração, normalmente embasadas em práticas autoritárias e centralizadoras, características da ação antidialógica.

Dentro da escola, cabe ao diretor possibilitar a abertura de novos espaços de transformação do cotidiano escolar. Esse profissional, dentro da visão freireana, deve criar mecanismos para que as pessoas possam se desenvolver e viver melhor. O meio escolar transforma-se num ambiente de descobertas, de criações, de debates, de construção teórica e, principalmente, de reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão não pode ter um fim em si mesma, desvinculada de quaisquer outros objetivos, mas deve se assentar no processo de ação-reflexão-ação, que tem início ao

> [...] tomar distância do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos, através da codificação ou representação de situações existenciais dos educandos e, num segundo momento, passa-se à decodificação feita pelo diálogo educador-educandos, abrindo possibilidades à análise crítica em torno da realidade codificada (FREIRE, 1976, p.135).

Para que a conscientização seja possível e venha a transformar as pessoas em sujeitos militantes capazes não só de opinar, mas de decidir, é preciso que se realizem, dentro da unidade escolar, ações articuladas e conjuntas, cabendo ao diretor a dinamização e coordenação de um processo co-participativo.

A liderança reflexiva e crítica não aparece naturalmente nas pessoas, ela é uma habilidade apreendida, desenvolvida e exercitada no dia-a-dia; por isso, sem desconsiderar a problemática enfrentada pela escola, no seu contexto macro, é importante destacar duas características fundamentais que devem ser encontradas no perfil do agente transformador que caminhe numa

unesp

perspectiva dialógica. A primeira é a busca de embasamento teórico, porque, além das particularidades da função administrativa, são essenciais a atualização e a formação pedagógica do diretor, em estreita relação com a prática produzida, visando à análise crítica dos procedimentos adotados. A segunda é o compromisso político-pedagógico, o qual, na visão de Paulo Freire, significa o posicionamento reflexivo e crítico a respeito do "ideal que temos de homem e de sociedade e às ações educativas relacionadas ao tipo e às características da educação que tornarão viável a construção da escola que queremos" (PADILHA, 2002, p.18).

Cabe ao diretor, portanto, a função básica de contribuir para a formação dos atores escolares; espera-se que esse agente transformador, tendo clareza dos seus objetivos, sonhos e compromissos, faça sua opção política por um mundo mais inclusivo, em que todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento, de participação e de conquistas. Numa escola inclusiva e formadora, a emancipação das pessoas torna-se um compromisso ético inalienável.

Por conseguinte, ao se pensar em um perfil de diretor de escola como agente transformador que caminhe na perspectiva da teoria dialógica, um primeiro aspecto a ser considerado é a sua capacidade de transformar a escola num local propício para a formação de profissionais criativos, críticos e reflexivos, investindo num clima de trabalho positivo e humanizador.

O investimento no desenvolvimento pessoal e profissional do educador deve ser permanente, integrado ao cotidiano da escola, no qual os educadores se assumam como sujeitos do seu fazer, de forma ativa e

necessariamente coletiva. Para atuar nessa perspectiva, o diretor não pode ser instrumento da invasão cultural, mas, sim, fazer do seu espaço de trabalho um local favorável para a implementação da comunicação, da expressão, da participação e do diálogo.

O contexto escolar passa a ser norteado por outros valores: ao invés de ser apenas um espaço de cumprimento de fazeres, na maioria das vezes individual e solitário, torna-se um local intencionalmente voltado para um pensar coletivo das práticas, das pesquisas, dos planejamentos e das situações vividas, valorizando a construção da sua identidade e a formação dos educadores como sujeitos participativos e reflexivos.

Na reflexão, no diálogo e na problematização, os educadores vão se desenvolvendo como pessoas e como profissionais, adotando uma postura crítica em relação ao saber técnico e científico, colocando-os a serviço de todas as pessoas, tendo como prioridade o princípio da inclusão, que, na fala de Paulo Freire, significa um mundo, uma sociedade e uma escola onde todos caibam.

Para se obter a escola formadora e o diretor como agente transformador é imperioso, primeiramente, enfrentar o contexto em que se encontram as contradições: formar para a conservação ou para a transformação, formar para a permanência ou para a mudança do *status quo*, formar para a perpetuação ou para a mudança da ordem vigente. Portanto, para implementar uma proposta coletiva, dialógica, interdisciplinar, ancorada nos princípios de Paulo Freire, é preciso existir, nas organizações escolares, além do desejo e da coragem de assumir riscos, também as condições necessárias para que as mudanças realmente se efetivem.

unesp

O diretor de escola como agente transformador, pode criar e permitir a abertura de novos espaços para a transformação do cotidiano escolar, revelando incoerências e inconsistências de uma política educacional que reproduz um discurso de valorização da pessoa humana, mas que, na verdade, adota na prática medidas que contribuem apenas para mais exclusão e que se distanciam do ideal de humanização.

É importante enfatizar que a incorporação da teoria dialógica, como elemento fundamental na prática educativa, não se dá de forma fácil, onde haja apenas consenso, equilíbrio e harmonia de idéias. Na maioria das vezes, é construído no âmbito das contradições e conflitos, porém, com certeza, contribui para fecundar caminhos, criar utopias e romper com a idéia de um destino já selado. Administrar, portanto, na teoria dialógica, é criar condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de argumentação e decisão, ficando livres de coação interna e externa.

O diretor de escola que caminha nessa perspectiva é o educador que reflete, que cria, que busca a coerência entre a teoria e a prática, que sonha e que almeja, com os olhos e com o coração de esperança, a história como alternativa e possibilidade de efetivação de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire constitui-se um forte suporte teórico para as práticas do diretor comprometido com uma escola de qualidade, que seja mais alegre, mais bonita e mais fraterna. Para tanto, a postura dialógica, assumida por esse profissional, é fundamental para que possa investir na construção de um clima escolar positivo, capaz de favorecer às pessoas prazer e satisfação em seu ambiente de trabalho.

unesp

3.3. O Diretor e o Clima Escolar: aprender a desaprender

> *Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e a emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tão pouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1998, p.164-165).*

O trabalho do diretor de escola é pleno de encontros e desencontros, conflitos, desafios e realizações. É muito comum que a realidade do cotidiano e exigências diversas o afastem daquilo que tinha, em princípio, como propósito. Por isso, é possível perceber como as equipes escolares anseiam por presença, atenção, sugestões, decisões e encaminhamentos por parte do diretor.

Os muitos problemas existentes no dia-a-dia das unidades escolares, entre os quais se destacam a falta de diálogo entre os colegas, os conflitos pessoais e as relações de poder que se estabelecem, todos prejudicam o trabalho e provocam sentimentos de desencanto em relação à escola.

Por isso, o grande desafio posto hoje é, ainda que vivendo num mundo estereotipado e fragmentado, conseguir recriar um sentido para a condição humana. Pensando nesse desafio, a mediação do diretor, no interior da unidade escolar, é essencial para aprimorar as relações interpessoais, criando um ambiente favorável ao trabalho coletivo. Mais do que trabalhar com técnicas, é preciso urgentemente investir em conteúdos como valores e atitudes que são imprescindíveis na escola humanitária, dialógica e democrática.

unesp

Nessa escola, o diretor atua como mediador do processo, e favorece a vivência de diferentes sentimentos, com destaque para a satisfação, o prazer e a alegria, pois, sem eles, o envolvimento das pessoas é apenas superficial. Segundo Paulo Freire:

> O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (FREIRE, 1998, p. 80).

O envolvimento consciente com a prática educativa, investindo na construção de um clima escolar satisfatório, deve ser o ponto de partida do trabalho do diretor da organização escolar. Nesse sentido, os vários sujeitos que compõem a organização escolar, que é um espaço de relações interculturais, podem aprender a respeitar as diferenças individuais, abolindo a dependência e a dominação de uma cultura sobre a outra. O clima escolar deve ser um lugar estruturado, cuidado e valorizado de tal maneira que exprima a participação e responsabilização de todos os envolvidos no processo educacional.

Para abordar o tema "clima escolar", busco contribuições de Luc Brunet (1992), mesmo tendo clareza que seu paradigma teórico é divergente do pensamento de Paulo Freire. Para Brunet o desenvolvimento do clima favorece a adaptação das pessoas no meio em que vivem, diferentemente de Paulo Freire que acredita não na adaptação, mas na capacidade das pessoas de promover e alcançar a transformação no interior das instituições. As indicações desse autor, todavia, são empregadas de maneira crítica, visando não incidir em incoerência com o foco central da pesquisa que está apoiada na concepção freireana.

unesp

Brunet[39] (1992, p. 125), ao analisar o clima escolar, destaca que, primeiramente, deve-se entender as causas do comportamento humano no ambiente de trabalho, entendimento que não deve ficar restrito apenas aos aspectos pessoais: é importante também enfocar, neste estudo, o local de trabalho, já que são "os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é" (Ibidem, p.125).

Para o autor (1992), esse conceito foi usado no domínio da psicologia no trabalho realizado por Gellerman, ganhando uma certa dimensão no ano de 1964; todavia, tem-se mostrado difuso, uma vez que se fundamenta mais nos recursos empregados para medir o clima do que nas características epistemológicas. São apresentadas três concepções distintas. A primeira é a *medida múltipla dos atributos organizacionais*, vertente na qual o clima é observado em função da natureza objetiva das características que formam uma organização[40] . Todos os detalhes são importantes na definição do clima, como níveis hierárquicos, produtividade, características físicas da organização, tecnologia etc., alertando para a suposição de que quanto maior for a organização, maior também será a taxa de rotatividade, em razão da natureza impessoal do clima. De acordo com o autor, essa concepção apresenta falha, pois não representa a maneira como o clima é vivenciado pelos indivíduos no local de trabalho; para ele, além dos elementos apontados, outros, também, podem colaborar para os resultados observados.

A segunda concepção é a *medida perceptiva dos atributos individuais*, que compreende o clima em função da satisfação pessoal,

[39] Existem diversas nomenclaturas e vários autores que tratam desse assunto, porém, nesta pesquisa, será usada a terminologia *clima escolar*, utilizada pelo autor Luc Brunet.

[40] Forchand, G. & Gilmer,B. Environment variation in studies of organizational behavior. Psychological Bulletin, 62, 1964, pp.361-382.

unesp

fundamentada nas emoções dos elementos que formam o ambiente de trabalho. Para o autor, nesta vertente, o clima refere-se basicamente ao conceito de satisfação, mais do que sobre uma relação global das percepções.

Segundo Brunet (1992), essas duas concepções foram derrotadas pelas teorias recentes sobre o clima organizacional, tendo restado a ênfase apenas na terceira concepção: a *medida perceptiva dos atributos organizacionais*. Aqui, o clima é considerado como uma série de características que são percebidas "do ponto de vista da organização e que podem ser indicadores da sua forma de agir (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e à sociedade" (CAMPBELL et.al., 1970; STEERS, 1977, apud, BRUNET, 1992, p.126). A percepção que a pessoa tem do seu local de trabalho é o principal elemento dessa vertente, surgindo como um filtro utilizado na interpretação da realidade e dos indivíduos que compõem a organização.

No que diz respeito ao estudo das causas do clima, segundo o autor, é possível dizer que ele desencadeia diversos problemas, pois "faz parte de um fenômeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua gênese" (Ibidem, p.126-127). Portanto, três variações são determinantes: a primeira se refere à estrutura da escola, ou seja, às características físicas e tudo o que nela existe, como dimensão da organização, designação de funções e tarefas, níveis hierárquicos etc. Neste caso, a atuação do diretor de escola é essencial para que se possa refletir sobre todas as questões de ordem estrutural, de maneira geral, proporcionando um ambiente que permita à escola cumprir seus objetivos e metas, fundamentados em valores e atitudes e garantindo a infra-estrutura necessária para o bom funcionamento da unidade

escolar. A beleza da escola é importante para que as pessoas sintam prazer em nela estar, por isso a limpeza e a conservação são importantes e devem ser cuidados com responsabilidade, carinho e respeito por toda a equipe escolar. Paulo Freire sempre procurou mostrar, em seus escritos, a importância de transformar a escola num local bonito, alegre e sério, defendendo a idéia de que, além da necessidade da construção de novos espaços, é fundamental, também, manter as escolas

> [...] bem cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora, tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (FREIRE, 2000a, p.23).

A segunda variação, de acordo com Brunet (1992), refere-se ao processo organizacional, à maneira como as pessoas são administradas, com destaque para o estilo de liderança, a comunicação entre os pares e a capacidade de resolver conflitos. É necessário, aqui, que o diretor aprenda a desaprender conceitos e valores enraizados, cristalizados e estereotipados que levam apenas ao individualismo, à alienação e ao conformismo.

É preciso criar e matar conceitos todos os dias, romper com práticas solitárias, em favor de práticas coletivas, entender que o conflito é necessário e produtivo, aceitar as diferenças, estabelecer vínculos, criar a pedagogia do afeto e da solidariedade, acompanhada da produção, da competência e do compromisso por um trabalho e por uma escola melhor. Em qualquer instância, para administrar *com* o coletivo e não *para* o coletivo, é necessário ter transparência em todas as ações, investindo constantemente na convivência respeitosa entre os vários sujeitos envolvidos no processo educacional. Numa conversa com Nogueira e Geraldi (1990, p. 15-16), Paulo Freire destaca:

unesp

> Tenho percebido que administrar é, também, desenvolver a capacidade de contornar e superar certos problemas postos no cotidiano pela tradição de "burocracias seculares". Trata-se quase de desenvolver uma intuição na qual se conta com pessoas e energias presentes, a cada momento, para elaborar uma superação. Por exemplo: numa expressão nordestina, você não pode "se emprenhar pelos ouvidos", ou seja, não elaborar juízos e tomar atitudes a partir (somente) de boatos, cochichos, etc.

A terceira variação, na visão de Brunet (1992), trata das características comportamentais, que podem ser individuais, como atitudes, personalidades e capacidades, e, de grupo, contemplando a estrutura, a coesão, as normas e os papéis. Para o autor (1992), o clima organizacional relaciona-se às percepções dos diferentes sujeitos da unidade escolar em relação às práticas presentes numa determinada organização.Trabalhar com essas variáveis comportamentais representa um desafio muito grande para o diretor de escola, levando-se em conta as diversidades existentes no comportamento humano, cultural e social de cada indivíduo. Segundo Paulo Freire, o "quefazer"[41] educativo desse profissional deve estar pautado no princípio da dialogicidade. O trabalho cooperativo, a clareza das dificuldades e obstáculos a serem enfrentados, no dia a dia, a explicitação das finalidades da instituição e o estabelecimento de vínculos interpessoais tornam-se metas a serem buscadas conjuntamente, instituindo uma cultura de trabalho coletivo.

Entender e valorizar a construção de um clima organizacional, no interior da unidade escolar, é o ponto de partida de qualquer trabalho. Segundo Brunet (1992), o clima pode ser observado em dois pólos, que são denominados de *clima fechado* e de *clima aberto*. No primeiro pólo, o local de trabalho é composto por práticas autocráticas e rígidas, as pessoas não são

---

[41] Que fazer "[...] é práxis, é transformação do mundo. É, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É relexão e ação." (FREIRE, 1983Aa, p. 145).

unesp

consultadas e muito menos consideradas; já no segundo, o clima aberto, o trabalho considera o reconhecimento e o desenvolvimento individual das pessoas, num processo participativo.

Para Brunet (1992, p.130), a teoria dos sistemas de Likert (1961, 1974) faz uma relevante abordagem dos diversos tipos de clima presentes numa escola. O autor estabelece uma classificação em oito dimensões:

> Os métodos de direção;
> A natureza das forças de motivação;
> A natureza dos processos de comunicação;
> A natureza dos processos de influência e de interacção;
> O modelo utilizado para a tomada de decisões;
> A estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais;
> O processo de controle utilizado;
> A definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Partindo da união dessas dimensões, o autor ainda aborda dois tipos de clima, que são apresentados em duas subdivisões e caracterizados numa seqüência que vai de um sistema fechado, muito autoritário, a um sistema aberto, muito participativo.

Primeiramente, Brunet apresenta o clima de tipo **Autoritário**, que se subdivide em sistemas 1 e 2. No sistema 1, designado **Autoritarismo explorador**, a direção de escola não confia em seu corpo docente, tudo já está prescrito e determinado para ser apenas cumprido, o clima é tenso, de receio, de ameaças, de punições e recompensas. No sistema 2, caracterizado como **Autoritarismo benévolo**, apesar de ocorrerem algumas delegações de poder, o que acontece em geral é que a maioria das decisões são tomadas no topo. São usadas técnicas de recompensas e castigos para motivar os professores,

as relações entre os pares são de cautela, precaução e condescendência. Os professores dificilmente oferecem resistência aos objetivos formais da escola.

No clima de tipo **Participativo**, a subdivisão corresponde aos sistemas 3 e 4. No sistema 3, denominado **Carácter consultivo**, embora as decisões gerais sejam tomadas no topo, é permitida a participação, pois, nesse caso, a direção confia em seus professores. Os castigos esporádicos, a participação e os prêmios são usados na motivação do corpo docente. A comunicação se faz de forma descendente e as interações entre as pessoas são moderadas, mas com alto grau de confiança. No sistema 4, intitulado **Participação de grupo**, a confiança no corpo docente por parte da direção é total, o processo de tomada de decisão está difundido em toda a escola e a comunicação acontece de maneira ascendente, descendente e horizontal. As relações de interações são baseadas na confiança entre a direção e os demais indivíduos da organização e o processo de controle é efetuado com responsabilidade por todos os níveis da escala hierárquica. O corpo docente é motivado, entre outras coisas, pela participação e pelo envolvimento em todo o processo, e a união para atingir os objetivos da organização escolar é responsabilidade de todos.

Diante da exposição desses quatro sistemas, o autor conclui que quanto mais a escola estiver perto do sistema 4, de "Participação de grupo", melhor serão o envolvimento e a relação entre a direção e os demais sujeitos que compõem a escola; ao contrário, quanto mais ela se aproximar do sistema 1, do "Autoritarismo explorador", pior será a convivência no ambiente escolar.

O desenvolvimento de uma cultura, portanto, que invista na construção de um clima escolar participativo, dialógico, sadio e prazeroso é essencial à produtividade e à qualidade de vida de todas as pessoas. O clima escolar é tão importante e tão necessário quanto ter boas perspectivas salariais, já que ele influencia no desenvolvimento da aprendizagem e no progresso pessoal, ou seja, interfere em todo o contexto escolar. Para Brunet (1992, p. 132), "é importante sublinhar que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional".

Cada escola tem seu perfil, sua rotina, sua personalidade própria e, por isso, o diretor deverá conhecer e compreender toda a realidade do seu contexto escolar, para traçar caminhos visando a desenvolver uma cultura no interior da unidade escolar que estabeleça um clima de trabalho favorável e respeitoso, mesmo com seus conflitos e diferenças.

Para Paulo Freire, a ação coletiva e solidária na organização do trabalho escolar sempre foi imprescindível, pois somos seres incompletos e inacabados, seres de relação, sem o outro não existimos (FREIRE, 1983a). Dessa forma, uma escola com sentido é aquela que trabalha na perspectiva humanizadora, que se solidariza, valoriza e estimula a palavra, o saber e a cultura de todas as pessoas.

Assim, levando-se em conta que os afetos e desafetos se entrelaçam e influenciam diretamente no complexo enredo da organização escolar, é exigido do diretor um perfil que ultrapassa o domínio das técnicas, legislações, atividades administrativas e burocráticas. As atitudes necessárias exigem rompimento com práticas cristalizadas e envolvem as capacidades de resistência, de confronto, de liderança, de mediação, de parceria, de

estabelecer relações e de investir em atitudes de altruísmo e de solidariedade na escola.

Para o diretor de escola restam, assim, duas opções: ou ele segue o modelo traçado hoje, apoiado na concepção neoliberal que o transforma em simples cumpridor de exigências burocráticas externas, ou procura atuar sob uma concepção humanizadora que lhe confere o estatuto de liderança política e ética a qual possibilita o crescimento pessoal e profissional dos atores educacionais sob sua responsabilidade.

Ressalto que essa liderança positiva não aparece naturalmente nas pessoas, porém é uma capacidade a ser desenvolvida e assumida como um princípio fundamental, um estilo de vida. Apesar das dificuldades, o diretor de escola, consciente do seu papel educacional, pode fazer a diferença entre uma escola inerte, paralisada e uma escola dinâmica, em movimento, alegre, feliz e bonita.

Para a construção dessa escola dinâmica e acolhedora, são necessárias outras mudanças e conquistas, no que se refere ao sistema de educação mais amplo, mas as mudanças não acontecerão de cima para baixo, como uma dádiva. Elas precisam ser conquistadas pela equipe escolar, porque as grandes mudanças e transformações começam pelas pequenas, e nesse ponto é que se encontra o grande desafio do diretor de escola, que, ciente dos obstáculos, adota uma nova postura para enfrentar os problemas, procurando alternativas e possibilidades para, coletivamente, encontrar um caminho profícuo.

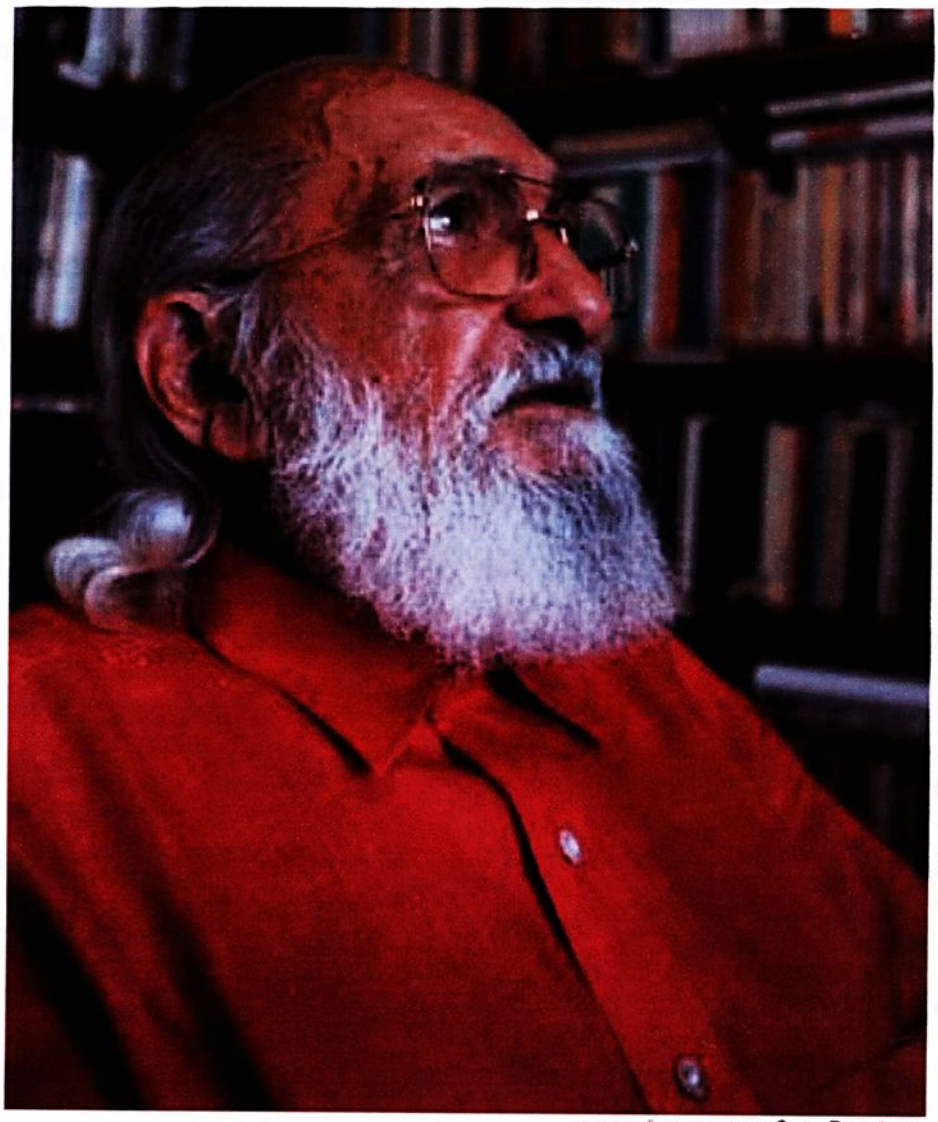
Nesse sentido, é importante que o diretor de escola compreenda a necessidade de lutar contra a desesperança, visto que a escola

unesp

deve ser entendida como uma realidade organizacional que é socialmente construída. Portanto, a administração escolar democrática, amparada nos princípios freireanos, que será discutida no próximo capítulo, pode transformar-se numa alternativa concreta para o avanço na qualidade do trabalho pedagógico, no interior da unidade escolar, oferecido à camada majoritária da população.

CAPÍTULO 4

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: REFLEXÃO E AÇÃO.



arquivos paulo freire

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar. [...] A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso. (FREIRE, 1993-b, p.88 e100).

O objetivo, neste capítulo, é o de discutir uma concepção de administração escolar democrática assentada nos princípios freireanos, que considera a participação dos diferentes membros da comunidade escolar como fator imprescindível para a democratização da educação e da sociedade. Não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas sim, por um colegiado que reúna todos os envolvidos no processo educativo.

Estudos, de maneira geral, constatam a predominância de uma concepção de administração escolar centralizadora, mais preocupada em cumprir as determinações de instâncias hierárquicas do que em promover, nessa esfera, transformações que possibilitem avanços nas práticas sociais. Os princípios de participação, autonomia, descentralização e trabalho coletivo continuam restritos apenas aos discursos pedagógicos e proferidos, principalmente, em épocas de campanhas eleitorais ou para justificar a imposição de "pacotes" de reformas educacionais.

Uma análise histórica permite compreender que os movimentos e os reajustes do capitalismo “tupiniquim” estiveram sempre voltados para incrementar o processo de privatização, de dependência e de individualismo na sociedade brasileira, determinando, por sua vez, a permanência de estilos de administração escolar autoritários.

Tendo em vista que o trabalho desenvolvido sob essa característica perde seu referencial na medida em que é desempenhado por ações isoladas, desarticuladas, ou mesmo de modo puramente burocrático, aponto, em contraposição a essa concepção, a urgência de se traçar um outro

caminho, no qual toda a equipe da unidade escolar se envolva num processo contínuo de discussão sobre o sentido da educação. E, apesar dos riscos, angústias e medos, que o grupo compreenda a necessidade de buscar alternativas possíveis, a fim de que a participação e a autonomia, nas escolas, sejam conquistadas e praticadas no dia-a-dia. Alerta Paulo Freire que "não é possível viver, muito menos existir sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem" (FREIRE, 2003, p.79).

Propostas alternativas, interessadas na superação de tendências autoritárias, poderão, através de uma administração escolar democrática, conduzir os sujeitos do processo educacional a uma atuação criteriosa, tendo em vista não a apresentação de dados maquiados, mas a construção efetiva de uma escola democrática de qualidade. Trata-se de uma meta que não se consegue apenas com "boas intenções" e discursos, mas, sim, com a implantação de uma cultura de participação e de divisão de responsabilidades que possibilite alcançar soluções para os complexos problemas existentes no interior das escolas.

Nesse sentido, considerando a urgência de construir a valorização das relações democráticas no interior das escolas, aponto alguns instrumentos necessários para a prática de uma administração democrática, pautada nos princípios freireanos. A proposta é buscar um caminho alternativo, amparado na noção de qualidade a qual se manifesta em medidas de descentralização das decisões, entre as quais cito a autonomia da escola e o estímulo à participação da comunidade e dos atores nela envolvidos para que se torne viável o exercício da democracia participativa.

unesp

Uma administração escolar democrática, apoiada na visão freireana, é possível, desde que o diretor assuma o compromisso de construir a escola que deseja, num exercício permanente de análise, debate, avaliação e trabalho coletivo, traçando os caminhos estabelecidos para atingir as metas e os objetivos propostos. Nessa perspectiva, a participação de todos é fundamental, pois a escola precisa ser administrada coletivamente e não apenas fiscalizada. Para que essa administração escolar democrática seja efetivada, é imprescindível levar para as urnas os educadores, pais e alunos para, juntos, escolherem a pessoa mais indicada e que se proponha realizar a administração coletiva da escola, num autêntico exercício de democracia.

A escolha do administrador escolar constitui-se em um instrumento necessário para que escola deixe de ser um espaço de poder e de autoritarismo de diretores que a consideram sua propriedade e que a administram da maneira como desejam, adotando um posicionamento e uma prática reveladores de condutas corporativistas e de clientelismo político, comuns nessa área, e que precisam, urgentemente, ser alteradas e transformadas.

4.1. Administração de Escola Democrática: uma questão de escolha

> *Sem fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida (FREIRE, 2001b, p. 105).*

A administração de escola não pode, sozinha, resolver todos os problemas e conflitos presentes na realidade educacional, mas pode, sim,

representar uma ferramenta para a democratização da escola e da sociedade. O diretor da unidade escolar, exercendo uma liderança democrática e criativa, é capaz de promover a diferença, transformando a escola em um ambiente sério, porém, alegre, prazeroso, bonito e saudável.

No entanto, o processo de provimento do cargo de diretor escolar no sistema público de ensino é, ainda, um dificultador para o exercício de uma administração democrática. De um modo geral, ou a escolha do profissional configura-se na forma de um cargo comissionado, muitas vezes concedido em troca de "favores", ou como em alguns sistemas, resulta de concurso público que, além de consagrado na legislação, é considerado, por muitos, intocável e infalível.

Segundo Romão & Padilha (2001, p. 93), porém, um processo democrático de escolha de diretores já é realidade em muitos locais. Teve início no Rio Grande do Sul, na década de 1960, quando os colégios estaduais colocaram em prática a eleição para diretor, com base em listas tríplices. A forma de provimento desse cargo administrativo é um passo importante na consolidação de uma política de administração que se pretenda radicalmente democrática e que tenha como objetivo a ascensão de uma escola pública com qualidade social, organização e participação popular.

A partir de 1980, o interesse e a preocupação referentes à forma de escolha do diretor, tanto nos sistemas municipais como nos estaduais, têm sido freqüentes. Vários autores vêm discutindo o tema, entre eles, Romão e Padilha (2001), que explicam como ela se efetiva. A primeira modalidade é a *nomeação*, isto é, a indicação do diretor feita pela autoridade estatal, baseada em critérios políticos clientelistas, e pela qual o diretor se torna o representante

do poder executivo. A segunda é o *concurso público*, realizado por meio de provas e títulos que, embora evite o apadrinhamento político, não garante a atuação efetiva de liderança desse profissional. A terceira é a *eleição* pela comunidade educativa, que pode ser realizada de várias formas: "do voto direto, representativo, uninominal ou ainda por escolha através de listas tríplices ou plurinominais" (Ibidem, p. 94). E a quarta é o *esquema misto*, que reúne critérios diferentes, ou seja, duas ou mais modalidades podem ser acopladas no processo, inserindo a comunidade educativa na escolha do diretor de escola.

As duas primeiras formas de seleção citadas, a indicação e o concurso público, podem levar ao descompromisso do diretor de escola no que se refere aos objetivos educacionais, vinculados aos interesses da comunidade educativa e à construção de uma administração democrática. Essas duas modalidades são democráticas apenas do ponto de vista de quem assume o cargo, pois, segundo Paro (1992, p.44), "o diretor escolhe a Escola, mas nem a Escola nem a comunidade podem escolher o diretor".

Paulo Freire não concordava com a seleção de profissionais para cargos de administração pedagógica por meio de concursos e sempre defendeu a eleição direta com a participação da comunidade educativa, tanto que em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tentou pô-la em prática. Apresentou, em março do ano de 1991, uma proposta para discussão pública[43], que sugeria que todos os profissionais que exerciam cargos de administração fossem eleitos pela comunidade educativa; no entanto, suas idéias foram imediatamente rejeitadas por professores e diretores das escolas municipais. Apesar de convicto de suas concepções, aceitou,

[43] Essa discussão pública aconteceu em março de 1991. (Estatuto do Magistério Municipal: Minuta do Anteprojeto de Lei) (LIMA, 2000, p.63-64)

unesp

naturalmente, a derrota de sua proposta, entendendo que essa rejeição era causada pelo corporativismo e conservadorismo, muito presentes, ainda, na educação brasileira (LIMA, 2000, p. 64).

Para o autor, criar condições concretas para o desenvolvimento de uma administração democrática, vivenciada de maneira intensa e materializada, no dia-a-dia da escola, era fundamental. A escolha dos diretores através do voto da comunidade educativa torna-se um dos meios para se estabelecer a administração por colegiados e a participação de todos na tomada de decisões.

De acordo com ele, a preparação para a função de diretor é um extenso processo de aprendizagem com vistas à vivência democrática, que exige desse profissional a capacidade de saber lidar com a tensão entre as relações de autoridade e de liberdade estabelecidas. Exige-se do diretor, também, a coragem de assumir, como princípios básicos para a sua prática, a valorização da participação de todos os segmentos da comunidade escolar e a adoção do respeito mútuo e do diálogo como valores essenciais para a sua atuação.

Nesse sentido, a eleição pode realizar-se em articulação com outros processos de escolha, por meio de esquemas mistos, considerando como requisitos o saber técnico, o saber político e o saber humano. Segundo Paulo Freire, ela é um mecanismo necessário para a democratização da escola pública e para o fortalecimento da participação, da responsabilidade e do amadurecimento da população.

Ressalto que a discussão sobre o processo de escolha de diretores não acontece de maneira pacífica, sem conflitos. O estabelecimento

unesp

de formas mais democráticas de seleção não é garantia de solução para os problemas da administração escolar, mas pode ser instrumento efetivo para o longo trabalho de democratização das escolas. Segundo Paro (1996, p. 130),

> [...] a aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los.

A forma de escolha do diretor, portanto, não assegura por si só a renovação de práticas no interior da unidade escolar, contudo pode conter mecanismos que precisam estar atrelados a um projeto maior de participação em todos os níveis da organização escolar, contribuindo, dessa maneira, para a estimulação e o fortalecimento de mudanças significativas no contexto escolar.

Sobre o tema, os exemplos da prática de Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, retratam a sua forma de administrar que permaneceu fiel ao seu pensamento original e demonstrou uma profunda coerência entre teoria e prática. Segundo Gadotti (1996, p. 94, grifos do autor):

> Para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua **capacidade administrativa**. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da Secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha autoridade, mas exercia-a de forma democrática. Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia

> que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo a longo prazo.

Assim, como tantas vezes afirmou o autor, para construir uma escola democrática é fundamental desenvolver, no interior de seus profissionais, a capacidade de tolerância, pois a participação que se almeja não pode ser implantada de uma única vez, exige aprendizado permanente. A paciência crítica e não imobilizadora é uma forte aliada no trabalho do diretor e uma possibilidade de estimulação de novas lideranças entre os educadores. As mudanças não acontecem do dia para a noite, no entanto, as condições precisam ser criadas para que elas ocorram e avancem significativamente.

As práticas sociais e as relações humanas no contexto educacional, fundamentadas pelos princípios da administração compartilhada, geram participação, busca de autonomia, consenso, solidariedade, sensibilidade e humanização. O diretor da unidade escolar, ao assumir uma opção política clara, não se deixa influenciar por interesses privativistas e de minorias, que, em diversos momentos, exibem novas roupagens que encantam, seduzem e atenuam consciências. Em uma entrevista, Paulo Freire[44] dizia que:

> [...] caberia à administração de uma escola democrática uma convivência fantástica, cotidiana com as responsabilidades da escola, as responsabilidades da direção, com as responsabilidades dos professores, com as responsabilidades dos zeladores, dos alunos. No fundo, uma administração democrática nada em responsabilidades e nessas expectativas. E ela aprende de tal maneira as responsabilidades que acaba virando uma obviedade. Eu vejo isso como ponto de partida.

Em sua visão, somos responsáveis pelas mudanças e pela busca de alternativas para os modelos hegemônicos, fundamentados nos

---

[44] Entrevista de Paulo Freire e Ana Maria Saul, realizada pelos alunos da USJ Tadeu, Curso de Licenciatura: Estrutura e Funcionamento de Ensino, sob a orientação da Profª Dinéia Hipólito, em 02/05/1995, e disponível no site: http://www.pucsp.br/paulofreire/videos.htm. Acesso em 31/08/2004.

unesp

discursos do racionalismo burocrático. Os princípios de participação, autonomia e descentralização das decisões são pontos de partida para a construção de uma escola de qualidade, mais criativa, mais fraterna, mais alegre, onde o desenvolvimento integral do educando e sua preparação para a transformação social sejam possíveis de fato. Desse modo, deve-se primeiramente abordar o processo de descentralização, que será discutido a seguir.

4.2. Propostas de Descentralização: um projeto irrealizável ou um caminho a percorrer?

> *Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica (FREIRE, 2001c, p.45).*

No Brasil, duas tendências opostas têm predominado: a centralização e a descentralização. Entretanto, a tendência à centralização sempre foi predominante, mesmo em períodos quando o discurso oposto esteve presente. O movimento de descentralização não é um fato isolado, pelo contrário, é um dos elementos de uma reforma mais geral das estruturas e dos procedimentos dos governos nacionais.

A participação do Estado brasileiro na economia foi sempre muito presente e passou a ser questionada e discutida em virtude das exigências da globalização e das restrições econômicas que atingem também as políticas educacionais, levando-as a receber influências de agências internacionais, com destaque para o Banco Mundial.

As políticas de descentralização na educação são efetivadas em três esferas, no Brasil: econômico-financeira, administrativa e pedagógica.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Só que o poder central acaba aplicando muito mais a prática da desconcentração[45] do que da descentralização[46], já que está interessado apenas na administração de recursos e na distribuição de responsabilidades para aliviar a sobrecarga causada pelo crescimento do sistema educativo.

Para Oliveira (1999), a discussão sobre centralização e descentralização não são recentes e dela se encontram registros já no ato adicional de 1834. A descentralização da educação, ultimamente, vem ocorrendo em quase todos os países latino-americanos, tanto sob governos autoritários como democráticos, sem falar no incentivo que recebe dos organismos internacionais.

Ainda que ambas - centralização e descentralização – tenham como referência o "centro", na primeira, as decisões são tomadas em nível superior, representado, em países unitários, pelo Ministério da Educação e, pelas Secretarias Estaduais, em países federados. Na segunda, as decisões, em graus variados de autonomia, são tomadas em instâncias outras que não as centrais. A descentralização, tanto no decorrer da história como na realidade atual, vem sendo apresentada como a solução para os problemas relacionados à educação, mas é preciso que se questione de que forma acontece sua concretização.

As formas centralizadoras de administração incomodavam Paulo Freire, que era radicalmente contra as ações de controle e de subordinação administrativa das unidades escolares em relação ao poder central. Mostrou-se sempre favorável à delegação de poder na implantação das

---

[45] Oliveira (1999, p.3) define desconcentração como "[...] a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante."

[46] **Descentralização**: "[...] **as entidades locais, com graus significativos de autonomia** definem as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação. (OLIVEIRA, Ibidem, p.3)

unesp

políticas educacionais. Em sua trajetória, lutou por um projeto de educação apoiado em três pilares fundamentais: a participação, a descentralização e a autonomia. Coerente com seu pensamento, adotou, em sua administração na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, uma política que valorizava a participação de todas as pessoas envolvidas no sistema educacional, favorecendo o exercício da cidadania. Assim o autor se expressa, a esse propósito:

> Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação (cf. SME, 1992, p. 11).

Para o autor, a participação e a descentralização implicam o ato de decidir, porém, ele afirma que a maioria das propostas conhecidas trazia embutida a intenção de "descentralizar a execução das tarefas e manter as decisões centralizadas" (Ibidem, p.66). Isso normalmente acontecia como conseqüência da dificuldade das instâncias em compartilhar a tomada de decisões e pelo fato de transferirem para outros segmentos a responsabilidade de encaminhamento do próprio processo.

Considerava importante fortalecer as unidades escolares como centro de decisões, cabendo aos órgãos centrais estar a serviço da escola para que ela pudesse exercer a autonomia e decidir sobre a escolha de caminhos e meios para o cumprimento da sua função social. No entanto, a descentralização não pode ser confundida com desobrigação do Estado para com a escola pública, uma vez que, na realidade,

> [...] a descentralização implica não na transferência pura e simples de poderes para os órgãos intermediários, mas numa

> concepção diversa da própria Administração, onde ela seja apoio à operacionalização do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade deste atendimento, para melhor adequação do ensino às características e necessidades da clientela educacional e da comunidade organizada (SME, 1992, p. 21).

Paulo Freire, preocupado com essa questão, promoveu uma reestruturação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a qual resultou uma inversão no foco de comando, isto é, passando a ser "de baixo para cima". O decreto nº. 27.813, promulgado em 12 de junho de 1989, transformou a SUPEME[47] e o DEPLAN[48] em CONAE[49]. As DREMs[50] passaram a ser denominadas NAE[51], subordinados diretamente à CONAE (SME, 1989). Tal mudança não representou simples substituições, mas significou a aplicação de concepções político-administrativas que davam evidência à intrínseca relação entre hierarquia e autoridade no centro da organização do órgão municipal.

Dessa forma, estimulou-se a participação por meio da criação de colegiados, baseada nos princípios da descentralização na tomada de decisões em nível local, intermediário e central. Para Paulo Freire, era preciso democratizar a administração, articulando a estrutura da Secretaria como um todo. No nível local havia, no âmbito de cada unidade escolar, o Conselho de Escola deliberativo. No intermediário, o colegiado era formado pelo coordenador da CONAE, pela diretora da DOT[52]e por dez coordenadores dos NAEs. No nível central, participavam do colegiado o Secretário de Educação, o chefe de Gabinete, o chefe da Assessoria Técnica e de Planejamento, o

[47] SUPEME: Superintendência Municipal de Educação
[48] DEPLAN: Departamento de Planejamento e Orientação
[49] CONAE: Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
[50] DREMs: Delegacias Regionais de Educação
[51] NAE: Núcleos de Ação Educativa
[52] DOT: Diretoria de Orientação Técnica

coordenador Geral da CONAE, a diretora da DOT, a Diretora do Núcleo de Planejamento Central, o Chefe da Assessoria Jurídica e o Assessor Especial do Gabinete (SME, 1990, p.11).

Como se vê, a reestruturação promovida pelo então Secretário não consistia apenas na mudança de siglas, mas trazia em si uma nova forma de distribuir as tarefas administrativas. Afirmava Paulo Freire: "descentralizamos o poder do secretário, descentralizando a administração ao máximo"[53].

Pretendia, com essa descentralização, o fortalecimento dos canais de comunicação entre os Conselhos de Escola e os colegiados intermediário e central, favorecendo a promoção do diálogo direto entre as instâncias nas quais estavam representados todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. As decisões vinham da base, ou seja, todos os problemas passavam por todas as instâncias e eram discutidos pelos colegiados.

Essa reorganização foi necessária, segundo Paulo Freire, pois os obstáculos de natureza epistemológica, ideológica e administrativa eram muitos e exigiam reformulações urgentes e novos processos de construção crítica da realidade educacional. Enquanto na área do conhecimento era preciso se contrapor aos falsos saberes, no campo ideológico havia necessidade de combater a compreensão equivocada e a relação possessiva que os diretores tinham em relação à escola.

Devido a uma administração centralizadora e autoritária, os problemas administrativos transformavam-se em obstáculos que, na maioria das vezes, acabavam tomando conta dos espaços, dificultando e impedindo o

---

[53] Entrevista realizada em 02/05/1995 e transcrita da Cátedra Paulo Freire pelo site: http://www.pucsp.br/paulofreire/videos.htm.

desenvolvimento de ações concretas para a melhoria das escolas públicas. Só a título de exemplo, era competência do Secretário de Educação deferir ou não o abono de faltas de professores. Paulo Freire muitas vezes teve que fazê-lo. Exemplificava com o caso de "[...] duas faltas que as professoras tinham no mês de agosto. A gente estava em dezembro e chegava um papel da vida delas. Isso era um empecilho ao andamento democrático que pretendia dar"[54].

No exemplo citado pelo autor, é possível compreender como seria mais produtivo e coerente se a descentralização realmente acontecesse da maneira proposta. Existem tantas tarefas a serem realizadas na área da educação e, na maioria das vezes, o tempo é "perdido" com questões burocráticas que não acrescentam quase nada ao processo de construção de uma escola melhor.

A descentralização não é uma conquista fácil e nem imediata e está muito longe de ser alcançada efetivamente, uma vez que não é considerada prioridade nas diversas esferas governamentais, devido ao paternalismo presente na política educacional e à tradição de autoritarismo ao longo de nossa história. Mesmo assim, a descentralização é uma bandeira de luta e sua efetivação pode contribuir para o estabelecimento de uma cultura de participação e de trabalho coletivo no interior das escolas. A luta contra o desencanto, a desesperança, a falta de compromisso político e o sentimento de impotência, bem como a busca de meios e caminhos para concretizar a descentralização foram marcas da administração realizada por Paulo Freire, que privilegiou o aspecto humano, em detrimento do técnico.

---

[54] Idem.

unesp

Essa luta exige dos membros da organização escolar, particularmente, do diretor, uma visão global que supere os princípios e os métodos da administração conservadora e, também, a busca de uma proposta alternativa que possibilite a construção, no interior da unidade escolar, de uma cultura que valorize a pedagogia da participação. Para a consecução dessa meta, a atuação do diretor de escola torna-se fundamental, pois ele pode ser o articulador das relações entre o sistema externo e os próprios integrantes da organização. Em tal processo, os mínimos detalhes precisam ser considerados, transformando o cotidiano escolar num permanente centro de informações, debates e avaliações, vislumbrando não somente o imediato, mas também repercussões futuras. Progressivamente, a curto, médio e longo prazo, a escola vai-se engajando na comunidade, estabelecendo um comprometimento de todos os envolvidos na construção e na concretização de um projeto político-pedagógico que promova a formação global dos educandos e sua preparação para o exercício da cidadania ativa.

4.3. Pedagogia da Participação: caminhos e descaminhos

> *A participação [...] implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2000a, p.75)*

A pedagogia da participação é apresentada, neste estudo, não como um acessório para ser usado somente em algumas ocasiões, mas como um estilo de vida, adotado e incorporado pelas pessoas e que deve ser resultante de um longo e árduo aprendizado. Vale ressaltar que a participação

unesp

não se constrói com atitudes autoritárias de uma administração autocrática. Os responsáveis pela administração escolar devem despertar em todos os integrantes da escola, educadores, pais, alunos e comunidade, o desejo de participar.

Portanto, numa escola humanitária e democrática, a participação não pode ser entendida de maneira superficial, ou como um mecanismo meramente formal, como a presença esporádica em reuniões e assembléias ou a contribuição em mutirões de limpeza, arrumação dos espaços físicos e ajuda em festas e eventos. Mesmo considerando a importância dessas tarefas, a participação no espaço escolar exige entendimento muito mais profundo. Na visão freireana, ela representa não apenas tomar conhecimento daquilo que já foi decidido, mas um engajamento concreto das pessoas no que concerne a opções, sugestões e decisões. Para Paulo Freire (2000a, p. 75), participação "[...] implica, por parte das classes populares, um estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas".

A construção da participação popular é lenta, difícil e conflituosa, demanda tempo e trabalho. Não pode ser entendida como um *slogan*, como uma maneira de "vender uma mercadoria", mas deve ser incorporada, vivida e praticada. Somente intenções e atitudes democráticas não são suficientes, é preciso criar nas unidades escolares uma cultura de participação, que reúna todo os envolvidos no processo educacional, possibilitando a propagação de todas as informações necessárias ao debate e à tomada coletiva de decisão. Escreve o autor:

unesp

> Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias (FREIRE, 2000a, p. 75-76).

Paulo Freire entendia que cada administração expressa, no seu âmago, posturas que refletem uma opção política, por isso, cabe ao diretor progressista filtrar, interpretar e questionar informações, estabelecendo uma nova leitura de escola, de sociedade e de mundo, mobilizando meios e procedimentos para, coletivamente, atingir os objetivos traçados pela escola. Problemas, barreiras e limites sempre existirão, porém, torna-se mais fácil ultrapassá-los, quando se constrói no espaço escolar uma pedagogia da participação e os indivíduos se revelam autônomos, solidários, responsáveis, críticos, criativos e compromissados, dispostos a lutar pela qualidade da escola. O projeto de administração escolar, portanto, privilegiará a autonomia, a participação e a divisão de responsabilidades no interior da unidade escolar, utilizando alguns instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma administração democrática como, por exemplo, o Conselho de Escola[55], o Grêmio Estudantil, o Projeto Político-Pedagógico e um programa de Formação Continuada dos Professores.

---

[55] O objetivo deste trabalho não é o de aprofundar as questões ligadas ao Conselho de Escola, mas apenas apresentar as idéias baseadas na concepção de Paulo Freire. Para maiores esclarecimentos sobre o tema, consultar: CISESKI, A.A. *Aceita um conselho*: teoria e prática da gestão participativa na escola pública. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP, 1997; GADOTTI, M., ROMÃO, J.E. (orgs.) *Autonomia da Escola:* princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, entre outros.

4.3.1. Conselho de Escola e Grêmio Estudantil: espaço de germinação e frutificação da participação

> *Na construção de uma escola democrática, criativa, crítica e de qualidade é fundamental que todos atuem. Para alguns, a participação popular na gestão da escola não é algo muito bom, para outros não passa de um sonho. Para nós a participação além de ser um compromisso, é uma necessidade, pois, é através dela que se constrói a cidadania (SME, 1990, p. 8).*

Instituir e formalizar as leis para que o Conselho de Escola exista não garante por si só o seu funcionamento satisfatório. É necessário criar condições concretas e significativas para que ele seja gerado, que germine e frutifique no seio da unidade escolar. Essas condições são relevantes, quando o diretor de escola compreende a importância e a função do Conselho de Escola como um exercício de cidadania para as pessoas e como instrumento de luta para a democratização da escola e da sociedade.

O Conselho de Escola[56] é *uma* das instâncias que favorecem e estimulam a participação. Desde o início da década de 1960, em Recife, Paulo Freire defendeu e valorizou os Conselhos de Escola que eram então chamados "Círculos de Pais e Professores" (GADOTTI, 1996, p.96). Para ele, os Conselhos representavam importante instrumento de participação da comunidade.

> Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com -, deve a escola começar a convidá-los a fazer visitas a suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é "na vida" diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste

[56] O Conselho de Escola é um colegiado cuja configuração pode assumir diferentes formas em unidades municipais e estaduais. Neste trabalho, será abordado o Conselho implementado por Paulo Freire em sua administração da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

> sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e à análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. Hábitos antigos de "afilhado" constante à procura de "bons padrinhos" que resolvam seus problemas todos, e às vezes também de bons compadres diante de quem são afilhados, em hábitos novos de ingerência e responsabilidade. Não se trata, na verdade, de se chamar o homem inexperiente e abruptamente entregar a direção dos negócios da escola, que esta tem sua direção. Mesmo porque ingerência não é propriamente gerência. E inferência, intervenção. No processo de ingerência o homem intervém, participa, colabora. Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se (FREIRE, 1957, apud GADOTTI, 1996, p.96).

Coerente com seu pensamento, Paulo Freire, logo no início da sua administração como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, promoveu uma reorganização política e administrativa cuja prioridade era estimular, tanto na Secretaria como nas escolas, a cultura de uma vivência democrática.

Uma das mudanças mais significativas, entre as propostas por Paulo Freire, foi em relação à autonomia das escolas, com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas Municipais, que previa a implantação do Conselho de Escola paritário e com caráter deliberativo. Esse Regimento, aprovado na gestão de Mario Covas[57], não chegou a ser efetivado pela Secretária de Educação, Guiomar Namo de Mello e, na administração do prefeito Jânio Quadros[58] foi arquivado (FREIRE, 2000a, p.79).

O investimento na participação foi tanto que, em 1992, a rede municipal de ensino já contava com 684 Conselhos de Escola e 10 Conselhos Regionais funcionando de acordo com as normas estabelecidas no Regimento

---

[57] Governo Mario Covas: de 1983 a 1985
[58] Governo Jânio Quadros: de 1986 a 1988.

Comum das Escolas Municipais de São Paulo. O Conselho de Escola passou a ser o "responsável pela direção da Escola e pelas decisões que são tomadas" (SME, 1992, p.93). Nesse caso:

> Ao Conselho - e não mais ao Diretor, isoladamente - compete tomar as medidas necessárias para que a escola desempenhe as funções que justificam a sua existência, ou seja,: atender a demanda por educação, desenvolver um processo de ensino/aprendizagem através do qual os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à vida em sociedade e, finalmente, prestar contas de suas ações à comunidade e à administração. Em outras palavras, cabe ao Conselho tomar decisões e deflagrar ações objetivando a Democratização do Acesso, a Nova Qualidade de Ensino, a Educação de Jovens e Adultos e a Gestão Democrática da Escola Pública Municipal (SME, 1992, p. 93).

O Conselho de Escola, composto pelo diretor, único membro nato, e por representantes de professores, funcionários, pais e alunos[59], poderia ser formado por 16 a 40 membros, de acordo com o número de alunos da escola. O percentual de representantes de pais e alunos deveria ser igual ao de representantes da equipe escolar. Para cada mandato, com duração de um ano, poderia ser eleito presidente qualquer um de seus membros efetivos desde que maior de dezoito anos. Suas reuniões, com pelo menos um encontro mensal ordinário, estariam previstas no Plano Escolar, cabendo ao Conselho deliberar sobre todas as ações da escola incluída aí até a aplicação dos recursos financeiros da unidade (SME, 1992, p.94).

Embora os instrumentos estivessem dados, a administração coletiva que valorizava a participação efetiva dos pais na unidade escolar, não se instalou imediatamente, em razão do autoritarismo presente no cotidiano das escolas.

> Considerando nossas tradições autoritárias, era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas

[59] Poderiam participar da formação do Conselho de Escola "alunos de 1º ano do 2º ciclo em diante (antiga 4ª série)" (SME, 1992, p.94).

unesp

> diretoras de escolas tentasse asfixiar o conselho no seu nascimento. Em outros casos, ao contrário, o conselho nascente poderia tentar a exacerbação de seu poder e procurar abafar o da diretora (FREIRE, 2000a, p.133).

Na visão do autor, portanto, não bastava apenas promulgar a lei para que o Conselho de Escola realmente funcionasse, mas era preciso dar condições para que o colegiado se desenvolvesse, produzindo resultados satisfatórios e benéficos para a organização escolar. Em algumas escolas, mesmo a "passos lentos", Conselho e direção começaram a se relacionar de maneira diferente, aprendendo a difícil arte da interação e da tolerância. As tensões, as dificuldades e os conflitos foram aos poucos sendo superados e as pessoas foram avançando na compreensão da importância da democracia no interior da unidade escolar.

Outra medida tomada relevante para a democratização da escola foi o incentivo dado à criação dos Grêmios Estudantis, com o apoio da União Municipal dos Estudantes (FREIRE, 2000a, p. 79). Para Paulo Freire, a integração e a participação dos alunos sempre foram muito importantes para a construção de uma escola democrática e, por isso, mesmo não existindo na rede municipal uma tradição de organização estudantil, investiu nela.

A constituição de colegiados estudantis na escola é fator preponderante para o desenvolvimento de uma administração democrática, pautada nos princípios freireanos. Eu diria que a participação dos jovens no movimento estudantil é fundamental para a aprendizagem da democracia e um dos elementos necessários para a sua formação integral. A criação de Grêmios Estudantis nas escolas é um desafio não apenas educacional, mas também, social, cultural e político, que pode oferecer ao jovem o preparo para o exercício da cidadania ativa.

unesp

Por isso, compete ao diretor estimular a participação dos estudantes no Grêmio, já que esse colegiado, além de colaborar na escolha dos rumos a serem assumidos pela escola, também pode contribuir para o fortalecimento da identidade do aluno. Quando o jovem começa a se engajar no exercício da participação, defrontando-se muitas vezes com ambientes e situações em que há injustiças sociais, agressões, desigualdades e conflitos, ele passa a compreender melhor sua própria realidade e as relações sócio-históricas como uma possibilidade de mudanças.

Para que isso ocorra, é preciso que a direção da escola crie espaços para conversar com os alunos e, principalmente, ouvi-los. A escola, na visão de Paulo Freire, tem que ser alegre e bonita e atender às expectativas dos estudantes porque, "a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 1998, p.160).

O processo de criação e organização do Grêmio Estudantil, enfim, sua existência, depende das orientações do diretor, do coletivo da escola e das condições que lhe são dadas para que nasça e se desenvolva. Os membros do Grêmio, tomando como referência a administração democrática da escola e em parceria com todos os atores escolares, podem desenvolver, no interior desse colegiado, também uma cultura da participação que envolva todos os alunos da escola e não somente sua diretoria. Diversas atividades discentes podem ser reunidas no Grêmio, com a constituição de grupos que se responsabilizem, por exemplo, pelo jornal da escola, pela biblioteca, pelas festas, pelos estudos coletivos e excursões, pelos debates e pelo teatro,

unesp

transformando-o num centro permanente de formação para a cidadania, apoiado nos princípios da democracia, da justiça e da solidariedade.

O diretor de escola, consciente da importância da pedagogia da participação, toma-a como um modo de vida e um valor presente em sua administração e na relação com todos os segmentos da escola. A cultura de participação, entretanto, não pode ficar restrita apenas aos membros do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil, mas deve contemplar todas as pessoas envolvidas no processo educacional, ou seja, educadores, funcionários, alunos, pais e outros responsáveis pelos alunos, o sindicato e a administração central.

4.3.2. Administração na perspectiva da participação

> *A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade. Muitas vezes, é o único espaço público de uma região. O projeto da escola deverá, portanto, incluir a participação dos pais. A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas, funcionários) e pais. Todos deviam, portanto, participar na sua gestão (SME, 1992b, p.23).*

Construir um espaço democrático implica, também, a reorganização do trabalho no interior da escola, mudando, reordenando e criando condições e espaços significativos para a participação solidária, que deve ser incentivada dentro de certos valores, como o respeito, a solidariedade, a eqüidade, a ética e a responsabilidade.

A natureza da profissão docente e as mudanças instituídas hoje nos modelos de ensino têm atribuído ao professor o papel de administrador de situações educativas. E para que o processo educativo seja bem sucedido, é fundamental que exista uma boa relação entre o diretor de

unesp

escola e os professores, de forma que o corpo docente seja chamado a participar de todas as ações no interior da unidade escolar. O respeito às diferenças individuais deve também ser um valor, pois a humanização é exigência no contexto de uma escola democrática. Como dizia Paulo Freire, o desafio do educador progressista é a [...] "capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar" (FREIRE, 2000a, p.54).

No que se refere aos funcionários, é necessário saber também que eles desempenham um papel importante. Torna-se meta da escola a especialização e o aprimoramento de suas habilidades e, certamente, a compreensão de que são parte integrante do trabalho educacional coletivo. É função do diretor de escola promover a inserção desses profissionais na rotina escolar, de maneira a valorizá-los como educadores, cuja atuação é muito importante para a qualidade da escola.

Os alunos, por sua vez, precisam ser valorizados e incentivados a se comprometerem com o processo de construção da administração participativa. É muito comum esses atores serem considerados, numa visão tradicional, o "produto" do trabalho dos professores e da atividade da escola ou, na perspectiva neoliberal, "clientes" de uma escola "prestadora de serviços". Essas duas tendências estão equivocadas, pois o aluno deve ser encarado, acima de tudo, como sujeito da sua própria formação, condição que favorece a sua aprendizagem e a preparação para a cidadania; em conseqüência, "se queremos que a criança cresça numa desejada e ativa

participação na vida de sua comunidade, devemos torná-la desejosa e ativa participante de sua própria educação" (FREIRE, 2003, p. 91).

Quanto à participação dos pais e da comunidade escolar, apesar de estar em evidência hoje, principalmente nos meios de comunicação, é preciso que se avaliem propagandas e projeto que são implantados na organização escolar como, por exemplo, "Amigos da Escola", "Escola da Família", "Dia da Família na Escola", que se restringem a participações esporádicas, alienadas e fragmentadas. A valorização e a necessidade da participação da família e da comunidade vão muito além de tais exemplos, de sorte que cabe a toda a equipe escolar compreendê-las como parceiras que exercem um papel determinante no processo de socialização e formação dos atores sociais. Nessa perspectiva, o diálogo é um meio que permite a expressão dos questionamentos, das críticas e das sugestões que colaboram para as tomadas de decisões e definições dos rumos da escola. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação, torna-se necessária a criação de condições para que cada vez mais os pais possam intervir no funcionamento e na vida da escola. Para Paulo Freire:

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (FREIRE, 2000a, p. 16).

unesp

Sendo o diretor o principal responsável pelo desenvolvimento dessa cultura de participação na escola, é fundamental que mantenha encontros produtivos e prazerosos com seus pares, onde juntos possam realizar trocas de experiências, auxílio mútuo nas resoluções de problemas, estudos, debates, reflexões, articulações e manifestações necessárias à prática da profissão. Infelizmente o que se verifica, na maioria das vezes, é que esses espaços tornam-se momentos de transmissão de tarefas e informações burocráticas, as quais acabam isolando cada indivíduo em sua realidade, inibindo e neutralizando qualquer tentativa de mudança e de transformação. Esses profissionais precisam romper definitivamente com essa realidade e conquistar o direito de fazer de suas reuniões oportunidades que favoreçam o crescimento individual e o coletivo. A predominância da cultura do isolamento e do trabalho desintegrado colabora para a disseminação de sentimentos como a impotência, a desarticulação e o desencantamento. Para que essa participação consciente entre os pares seja possível, não se pode esperar a convocação oficial dos órgãos superiores: é preciso ocupar os espaços, começando com um número de pessoas interessadas que se identificam com a idéia de mobilização. A participação configura-se um aprendizado e deve ser conquistada e socializada.

Outro canal importante de participação, a ser objeto de preocupação do diretor de escola, é a comunicação entre a escola e os sindicatos. O envolvimento dos educadores com suas entidades representativas é fator imprescindível para o exercício da cidadania plena e para a conquista de uma escola melhor. As questões referentes à melhoria das condições de trabalho e à defesa da dignidade dos diversos sujeitos que atuam

unesp

na escola não se esgotam apenas com a eleição dos representantes sindicais, mas esta configura-se um mecanismo importante para o processo de democratização. A escola não deve se fechar, mas buscar estabelecer parcerias, e o sindicato pode ser um dos parceiros no desenvolvimento profissional dos educadores, articulando as dimensões técnico-pedagógicas com as político-sindicais. Paulo Freire demonstrou essa preocupação, como administrador público, ao estabelecer uma relação de diálogo com os sindicatos de classe dos profissionais de ensino, que eram constantemente consultados sobre assuntos referentes a salários, legislação e procedimentos administrativos em geral.

A participação e a interação também precisam acontecer entre a direção da unidade escolar e os demais órgãos do sistema de ensino. É inegável a existência do direito de tutela do órgão central sobre a instituição escolar, contudo, as relações podem se pautar em parcerias e não em autoritarismo. Seria ingenuidade pensar que essa relação entre escola e órgãos centrais seja fácil, pelo contrário, é bastante complexa, pois libertar as pessoas do tradicionalismo autoritário disseminado na sociedade não constitui uma tarefa simples. Apesar das dificuldades, porém, é preciso acreditar num projeto educacional, participativo e emancipatório e lutar para superação da atual forma de organização dos sistemas de ensino.

Ainda há diretores de escola que, mesmo quando são abertos espaços de diálogo e participação, não têm desenvolvidas as competências necessárias para ocupá-los. Criar possibilidades para a construção de relações

unesp

de parceria é um grande desafio, visto que, conforme aponta uma diretora[60] de uma escola estadual,

> é muito difícil, a relação entre a escola e o governo estadual, eles colocam um amontoado de empecilhos para que a gente desista de conseguir algo que acreditamos para a escola, é uma parafernália de papéis, de prazos que na maioria das vezes já estão se esgotando, acho que é para ver se a gente desiste. Às vezes bate um desânimo... Mas imediatamente dou a volta por cima, corro, me viro do avesso, mas faço tudo que foi pedido, com isso minha escola tem tudo que precisamos.

Como se vê, cruzar os braços e reclamar não resolvem a situação. Ao invés de ser acomodado, resignado, alienado e passivo, aceitando sem questionar tudo o que vem de cima para baixo, o diretor, tendo clareza da sua opção política, precisa lutar pelos interesses da escola, lendo e decifrando o que se encontra por trás de palavras e atos. A viabilização de alternativas exige mobilização, empreendimento e coragem de buscar contribuições para a edificação de escolas comprometidas com os pressupostos de uma administração mais humanitária e menos burocrática.

A participação não é um conjunto de práticas consagradas para ser usado apenas em algumas ocasiões, mas é um estilo de vida que permite resolver a tensão existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo. Cabe à direção democrática da escola administrar e ativar as zonas de negociação entre esses diferentes segmentos. Vale alertar que construir um ambiente democrático não é tarefa fácil, por isso, compete ao diretor estimular saberes e atitudes como o ouvir, o contestar e o ceder. O objetivo da pedagogia da participação não é necessariamente gerar consensos a todo

---

[60] Comentário feito por uma diretora de escola pública do Ensino Médio, durante reunião da semana de planejamento no início de 2005.

unesp

custo, mas sim permitir a formalização de negociação explícita entre pessoas com interesses, idéias e pontos de vista diferentes.

A administração participativa aplica-se à organização no seu conjunto, desde a definição das políticas, até sua planificação e execução, passando pelo ambiente físico e social, pela metodologia de trabalho e organização de tarefas. Para o desenvolvimento de uma cultura que privilegie a pedagogia da participação no interior da unidade escolar, alguns apontamentos precisam ser considerados.

O primeiro diz respeito à exigência do exercício de uma liderança arrojada, que ousa romper com esquemas disciplinadores e uniformizantes, implantando, na escola, diversos saberes, como o da participação solidária, que envolve a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade de todos os atores escolares.

O segundo ponto alerta que uma administração que se pretenda democrática não pode se impor com recursos típicos de uma administração autoritária. Os diretores progressistas devem orientar sua ação para fazer emergir, junto dos professores, pais e alunos a própria necessidade de participar.

O terceiro indicativo concerne à importância de se iniciar a participação por campos limitados e respeitando o contexto, a realidade em que se encontra cada escola. Esse aspecto exige que o diretor construa um ambiente favorável para a implementação dos valores da participação, por mais que isso pareça difícil.

O quarto apontamento refere-se à vivência de uma cultura da participação na escola e remete ao diretor a responsabilidade de atuar tanto



junto às pessoas como às estruturas. Quanto às pessoas, é preciso dar condições para que os diferentes sujeitos explorem coletivamente as suas iniciativas e, quanto às estruturas, torna-se necessário encontrar formas de organização e de execução do trabalho, que superem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas.

O quinto ponto consiste na capacidade de aprender a lidar com diferentes modalidades de trabalho coletivo, que o diretor de escola precisa desenvolver juntamente com os membros da organização.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma cultura de participação torna-se um processo endógeno, que leva em conta a especificidade de cada escola e o grau de maturidade democrática de seus membros, ou seja, a cultura de participação não se impõe, mas se aprende e se vive. Assim, a participação, por sua vez, exige um conjunto de requisitos prévios, sem os quais sua aplicação está condenada ao fracasso, destacando-se a reflexão, a aprendizagem e mudanças profundas. Não significa uma administração baseada em técnicas de motivação empresarial, mas associada ao desenvolvimento de uma pedagogia de comprometimento construída e vivenciada na escola, na qual cada um dos membros da organização escolar reconheça o valor essencial de sua colaboração para o alcance dos objetivos e metas da escola.

Para Paulo Freire, a participação permite o estabelecimento de relações, o cruzamento de idéias e opiniões, mas requer sujeitos abertos às mudanças. Para a construção de uma escola democrática, dizia ele, "é incoerente manter posturas autoritárias e pretender (ao mesmo tempo) formar pessoas com livre iniciativa para criar, para crescer" (FREIRE, apud

NOGUEIRA e GERALDI, 1990, p. 49). A administração compartilhada busca a participação dos vários segmentos no interior da unidade escolar e da comunidade na tomada de decisões, assim como o equilíbrio de poder o qual, em outro modelo, é atribuído somente ao diretor de escola.

A participação, juntamente com a autonomia e a descentralização, compõe os três princípios básicos que nortearam a política implantada na administração Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para o autor, esses princípios encontram-se imbricados e são imprescindíveis para que a escola construa sua identidade institucional e para que seja possível vislumbrar mudanças significativas nas relações entre o sistema, a comunidade, a equipe pedagógica e os alunos.

Para que se desenvolva uma administração apoiada nos princípios freireanos é necessário abordar, portanto, a autonomia, tema que vem sendo debatido no cenário nacional.

4.4. Democratização da Administração: alternativas e possibilidades

> *O respeito à autonomia e à dignidade de cada um e um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1998, p. 66).*

A autonomia não é um conceito neutro: por trás dele pode-se vislumbrar ou uma visão progressista ou uma visão conservadora. Assim como Paulo Freire, vários autores abordam a questão da autonomia, entre os quais destacamos Barroso, Azanha e Gadotti.

O Dicionário Básico da Língua Portuguesa define autonomia como "a capacidade de resolver seus próprios problemas" (FERREIRA, 1995). Para Barroso (1996, p.17), "o conceito autonomia pressupõe liberdade, porém não se confunde com independência, nem com a idéia de autogoverno ou a faculdade de se reger por regras próprias". Segundo o autor, a autonomia é um conceito construído socialmente e resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses como os políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos os quais é preciso saber gerir, integrar e negociar.

O ponto de partida para a construção da autonomia é reconhecê-la como um valor intrínseco à organização escolar e utilizá-la em benefício dos alunos. Com a constatação que não há nas escolas um consenso sobre o significado de autonomia, Barroso (1996) destaca que a relação das escolas com os órgãos de administração do sistema oscila entre a mais completa dependência até a absoluta ausência de controle, podendo até haver, em casos raros, alguns ensaios de atuação autônoma.

No primeiro caso, a relação é caracterizada pela heteronomia, quando os responsáveis pela administração da escola mantêm sua ação totalmente subordinada ao que está regulamentado. Uma segunda forma de relação entre a unidade escolar e os órgãos superiores pode ser a da anomia, na qual a normas da administração deixam de ser cumpridas por impossibilidade, recusa ou negligência. O terceiro modelo é o das escolas que buscam a autonomia na condução de seu trabalho, desejo muitas vezes limitado por falta de condições e meios adequados, realizando-se apenas sob forma de algumas atividades extracurriculares. Por último, o autor chama de *autonomia clandestina*, a situação que já virou rotina num grande número de

escolas, mas que traz muitos riscos para aqueles que a praticam e que ele define como

> [...] resultante de "infidelidades normativas", através das quais os órgãos de gestão 'contornam' certos preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisão em domínio considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objetivos da escola" (BARROSO, 1996, p.25).

É importante salientar que a autonomia não pode ser analisada de forma isolada, mas num contexto global de territorialização das políticas educativas. De um modo geral, pode-se dizer que

> a territorialização vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como o lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão (BARROSO, 1996, p.9).

De acordo com o autor, há divergências profundas nos países onde se tem conquistado a autonomia, porém, elas apresentam caráter fundamentalmente político. Em alguns casos, o discurso sobre a autonomia pode disfarçar a intenção de reduzir custos estatais e defender a privatização da escola pública. Em outros, ela é tratada como estratégia do Estado para passar às unidades escolares funções que os órgãos centrais não conseguem resolver. A discussão levanta uma questão importante, segundo Barroso: será que as escolas querem a autonomia?

O autor afirma que mais importante do que saber se as escolas desejam ser autônomas, é saber se o governo quer realmente que elas o sejam. Na verdade, a função do governo não é dar autonomia e sim criar condições para que as escolas a conquistem, de fato. Por outro lado, as próprias escolas não se preocupam muito com o tema, pois acham que o fato de serem autônomas serve apenas para devolver-lhes problemas e situações não resolvidas em outras esferas. Destaca Barroso (1996) que é muito

importante ressaltar o valor positivo da autonomia e a sua importância, quando ela é transformada em benefícios visíveis para a escola.

No que se refere aos textos legais brasileiros, Azanha (1993) realizou um estudo bastante esclarecedor, ao analisar documentos relativos ao período de 1932 a 1971. A pesquisa tomou como referência inicial o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" e avançou até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/1971. O autor concluiu que é raro e pouco expressivo o uso da palavra *autonomia* nos textos legais. No máximo, reivindicava-se uma maior liberdade dos professores em relação aos diretores, e da escola em relação às outras instâncias administrativas. No texto da Nova LDB - Lei nº. 9.394/96, segundo o autor, há um grande avanço, considerando que as expressões *autonomia escolar* e *projeto pedagógico* aparecem nele vinculados.

A prática presente nas escolas públicas brasileiras, porém, tem demonstrado, assim como constata Barroso, também em Portugal (1996), que existe uma grande ambigüidade em torno do conceito de autonomia, a qual se traduz em políticas e práticas divergentes, na maioria das vezes, com resultados contraditórios, tendo em vista as finalidades propostas.

Segundo Azanha (1993), o conceito de *autonomia* só ganha importância se significar comprometimento e liberdade para a realização da tarefa educativa. Os professores e as escolas, deixando de ser meros executores de tarefas, precisam ter liberdade de escolha e tornarem-se responsáveis pelas suas opções, norteados pela compreensão do papel da tarefa educativa para a construção de uma sociedade democrática.

Certos críticos da autonomia escolar temem que o princípio, levado ao extremo, conduza à privatização das escolas e desobrigue o Estado

unesp

de sua função. Uma outra objeção sugere que a autonomia da escola pode levar à pulverização, à dispersão e à preservação do localismo, dificultando ações mais profundas e globais. Esses casos pressupõem uma idéia de autonomia total e completa com a qual a escola possa dispensar parceria e suporte, tanto do governo como da comunidade. Tais suposições, no contexto atual, revelam-se totalmente inadequadas.

Para Gadotti, "a autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a *diferença* e, por isso, supõe *parceria*. Só a igualdade na diferença e na parceria são capazes de criar o novo" (2001, p. 261, grifos do autor). Na visão do autor, para que a escola seja autônoma, ela necessita estar permanentemente interligada com a sociedade. Ainda, segundo o autor (2001), a autonomia das escolas não pode ser vista apenas através de algumas ações isoladas: deve fazer parte de um conjunto de medidas políticas que apontem para a participação e a democratização das decisões, dentro de um processo de estratégias amplas, ou seja, "[...] a autonomia da escola deve deliberar sobre o currículo, sobre o calendário escolar, a formação das classes, períodos, horários e atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo" (Ibidem, p. 263).

Para Paulo Freire, a autonomia está associada à liberdade individual e social e significa a ruptura com esquemas centralizadores, o que favorece a transformação social. Como as escolas não conquistaram ainda uma verdadeira autonomia, é preciso ter em mente que é função de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolver e construir uma pedagogia da autonomia em todos os níveis, não como uma obrigação, mas

como um comprometimento, na qual eles se encontrem em constante reflexão sobre suas práticas, experiências e principalmente sobre suas vidas.

A autonomia também não é uma tarefa simples. É muito comum, ainda hoje, ouvir diretores se queixando de ter que administrar sozinhos a unidade escolar. Conforme declaram, "os professores precisariam passar um mês, uma semana ou mesmo um dia na direção para entender melhor como é difícil administrar sozinho uma escola" (ROMÃO e PADILHA, 2001, p.91).

Essa citação revela o desconhecimento que existe sobre o funcionamento e a estrutura de uma escola e retrata um tipo de administração que não forma para a autonomia e para a participação, mas conduz para a obediência e o isolamento. Reflete um modelo escolar com base numa estrutura autocrática, vertical e hierarquizada, um sistema fechado que não permite e que dificulta a participação dos vários atores escolares. Espelha, ainda, a forma isolada de atuação do diretor de escola. A administração autocrática acaba sobrecarregando esse profissional e gera, na maioria das vezes, relações conflituosas que repercutem negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Várias mudanças precisam ocorrer no interior e no exterior da escola para que se efetive de fato a autonomia pretendida. Ela precisa ser vista pelo sistema de ensino como uma unidade descentralizada, com liberdade para definir e concretizar seu projeto político-pedagógico, e não apenas para desobrigar o Estado de investir em educação.

Segundo Paulo Freire, a autonomia é fundamental, para que seja possível às escolas, através de práticas democráticas em todos os

unesp

âmbitos, participar das decisões em conjunto com os órgãos centrais. Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. Por isso, a autonomia exige o estabelecimento de relações sociais que se opõem às práticas autoritárias, elitistas e basistas.

Para o autor, uma escola autônoma não é uma escola isolada, pois essa condição significa um processo de troca constante com a sociedade. Implica, também, que as escolas e os diferentes órgãos do sistema, juntos, possam estabelecer, organizar e realizar as suas políticas educacionais. Por isso, a autonomia não é desvinculada da concepção política e econômica, pois pressupõe a participação direta nas decisões centrais e periféricas.

Nesse sentido, é importante superar os obstáculos que surgem e, assim, caminhar para a construção da autonomia, que passa pelo exercício da participação dos atores escolares no processo de construção do projeto político-pedagógico e, entre outros pontos, no estabelecimento de um programa de formação continuada que deve existir no próprio ambiente de trabalho.

unesp

4.4.1. Diretor Articulador do Projeto Político-Pedagógico Dialógico[61] : diferentes fazeres, diversos saberes.

> *Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2003, p.10).*

O ato de planejar[62] é inerente à vida das pessoas e, no que concerne à área educacional, uma atividade intrínseca. O planejamento dialógico, consciente e participativo torna-se fundamental para se construir um projeto de educação que vise à formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e solidários e, mais ainda, para a construção de uma escola democrática. É um instrumento que possibilita a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

Paulo Freire, em 1959, fazia a defesa de um Planejamento Educacional consciente, partindo do pressuposto de que esse instrumento deveria ter como característica principal a participação e a tomada coletiva de decisões. Isso implicava um processo contínuo de mudanças e superação de visões estereotipadas de isolamento e exclusividade das práticas educativas.

---

[61] As expressões *plano* e *projeto* são usadas por vários autores, com diferentes conotações, porém, neste estudo, tais conceitos serão tratados como instrumentos existentes no Planejamento Educacional.

[62] Entre eles destaco: PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico*: como construir o projeto político pedagógico da escola, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002; VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento*: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo, São Paulo: Libertad, 1995; GANDIN, . *A prática do planejamento participativo*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Já naquela época, Paulo Freire defendia que tal planejamento não deveria estar desvinculado do contexto social, nem ser considerado propriedade exclusiva dos especialistas da educação. Propunha a construção, na escola, de um projeto coletivo de educação libertadora e transformadora, no qual a participação e o diálogo se tornavam pontos de partida para o desenvolvimento da consciência crítica.

Defensor radical da participação e da autonomia da escola, Paulo Freire aproveitou sua administração frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para colocar em prática aquilo em que acreditava. Permitiu e estimulou a liberdade para a gestação e implementação de projetos pedagógicos no interior das escolas (FREIRE, 2000a, p.79). Em documento formulado em 1990, a sua equipe de trabalho definia planejamento como

> um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos.
>
> Envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão inter-relacionada. Planeja-se quando se acredita que, a menos que se faça alguma coisa, um estado futuro desejado não ocorrerá e que, se as atitudes apropriadas forem tomadas, aumenta-se a probabilidade de resultado favorável.
>
> Os princípios que caracterizam o processo de Planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação (SME, 1992, p.9).

Dessa forma, a construção do projeto só tem sentido se for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. O diretor de escola, como articulador e mediador, portanto, exerce um importante papel nesse contexto, que é o de criar condições favoráveis para que os vários sujeitos da unidade escolar possam desenvolver habilidades necessárias para a participação coletiva e para a responsabilização pelas suas escolhas.

unesp

O Projeto Político-Pedagógico da escola, um dos instrumentos do Planejamento Educacional, é uma atividade de tomada de decisões em constante movimento e que exige conhecimento profundo da realidade escolar, resultante do estudo, da reflexão e da sistematização. Por isso, para apoiar e fortalecer a idéia da importância do estudo e da reflexão, o diretor deve favorecer, no interior da organização escolar, a criação de ambientes favoráveis para discutir com educadores, alunos, pais e comunidade as representações que o grupo tem sobre a escola, além de promover debates sobre questões gerais como: Em que tipo de sociedade vivemos hoje? Em que sociedade gostaríamos de viver? Que modelo de escola temos? Que modelo pretendemos? Quais são os objetivos principais da escola? Que tipo de aluno se quer formar? Que tipo de educador é necessário para formar esse aluno e trabalhar nessa escola ideal e possível? Como deve ser a organização dessa escola? Romão e Gadotti (1994) enfatizam:

> E preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (ROMÃO & GADOTTI, 1994, p. 42, apud, PADILHA,2002, p. 44).

Os espaços de questionamentos e de discussões precisam ser organizados de maneira dinâmica e participativa. São pontos de partida para começar a construção do Projeto Político-Pedagógico, que possui várias maneiras de ser elaborado, dependendo da dinâmica e da realidade de cada organização escolar. Primeiramente, é necessário realizar um diagnóstico que identifique suas características e particularidades em relação ao tipo de aluno a

que atende, ao espaço físico disponível, ao pessoal existente, à matriz curricular, enfim, às demandas referentes aos recursos pedagógicos, físicos e financeiros. É importante também avaliar os resultados positivos e negativos das ações propostas no plano anterior para que seja possível avançar na direção de maiores conquistas. Os dados coletados nesse processo investigativo servem como pontos de referência para a formulação de objetivos e ações da escola, não permitindo que o projeto se transforme em documento burocrático, para ser posteriormente arquivado e guardado a "sete chaves", sem avaliações e reformulações.

O Projeto Político-Pedagógico é uma oportunidade para a tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, para o debate sobre as possibilidades de solução e para a definição de responsabilidades coletivas e pessoais que vão eliminar os obstáculos e alcançar os objetivos. Portanto, é necessário que o diretor de escola, consciente do seu papel, transforme as relações autoritárias, de dominação e de verticalidade, em relações igualitárias, horizontais, dialógicas e de confiança.

O processo de discussão na escola, porém, não é neutro: revela contradições e discordâncias, pois, em cada fala, em cada posicionamento, encontram-se presentes concepções de cunho político e ideológico. O diretor, apesar das dificuldades, atua como mediador, não permitindo que as divergências se transformem em antagonismos, visto que, segundo Paulo Freire, "a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado" (FREIRE, 1998, p. 119).

unesp

É preciso que o diretor coordene as ações a serem desenvolvidas na escola, tendo como prioridade não apenas o aspecto quantitativo, mas também o qualitativo. Apesar das diferentes concepções pessoais existentes no grupo, essas ações devem apontar para a mesma direção, isto é, para os mesmos ideais coletivos.

O Projeto Político-Pedagógico torna-se prioritário e valorizado pelos atores escolares quando permite o avanço na prática pedagógica. Uma das exigências é a manutenção de pontos de equilíbrio entre as várias etapas da sua construção e da sua execução, porque não basta apenas ficar na definição dos ideais a serem alcançados, é necessário, além de realizar o diagnóstico, avançar detalhando as ações para a concretização deles. O diretor de escola deve estimular a prática das anotações, pois, o registro de tudo o que se discute é fundamental, para que as idéias não se percam "no ar". Assim como o debate é imprescindível, seu registro sistemático também é porque permite a realização de uma análise crítica posterior, com vistas às mudanças.

A elaboração coletiva e dialógica do Projeto Político-Pedagógico não pode ficar apenas no nível do discurso e precisa ser incorporado à dinâmica da escola e à ação pedagógica, que acontecem e têm variações em cada espaço educativo. Por isso, o planejamento participativo e coletivo se sobrepõe ao planejamento tecnicista, individual e solitário; sua construção deve ser compreendida por todos como um processo e um produto que dão alento e ânimo para o estabelecimento e o alcance das finalidades da escola.

O diretor, como mediador do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, precisa ter claro que a participação não pode ser

imposta, mas sim conquistada e que também não é possível sempre ter todas as pessoas da organização escolar envolvidas, ao mesmo tempo, em todas as atividades. Algumas exigem a participação de todo o coletivo da escola, outras demandam articulação das pessoas em grupos de trabalho para a divisão de tarefas e de responsabilidades.

A proposta de elaboração do Projeto implica estabelecer espaços democráticos, a fim de que na escola se articulem os diferentes fazeres, com destaque para o fazer do aluno, do pai e do educador, além dos diversos outros saberes como o do senso comum, da experiência e da educação formal, todos permeados por uma utopia educacional que busca uma escola séria, porém democrática e realizadora. Uma escola em constante interação com a realidade e administrada democraticamente, sem desqualificar nem excluir ninguém do processo, num ambiente onde as relações sejam baseadas na confiança, no respeito às diferenças e nos direitos da pessoa humana e de suas liberdades fundamentais.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico exige um direcionamento político, técnico e humano e cria alternativas e possibilidades individuais e coletivas de formação, tanto dos alunos como dos educadores. Além das questões referentes à construção do conhecimento, que estão presentes no cotidiano das escolas, o Projeto contempla as grandes questões sociais, econômicas e políticas. Por isso, uma proposta de formação continuada deve ser estabelecida e desenvolvida no contexto da unidade escolar, complementando o processo de reflexão e de aprimoramento dos educadores, capacitando-os para a avaliação e re-elaboração de seu trabalho.

unesp

4.4.2. Diretor Comprometido com a Formação Continuada[63] : ensinando e aprendendo

> *Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1998, p.77).*

Concluir a formação inicial representa apenas uma das etapas da preparação profissional, que não pode ser interrompida. A continuidade dessa formação é uma exigência para que os profissionais da educação analisem de maneira crítica suas necessidades e dificuldades, criando alternativas possíveis para a superação de suas limitações, ansiedades e angústias e de possíveis lacunas resultantes do processo formativo.

Para Paulo Freire, a formação nunca se efetiva simplesmente por mera acumulação de conteúdos, mas representa uma conquista que pode ser ampliada com o auxílio de vários segmentos. Essa formação depende muito do esforço e do trabalho de cada um, pois, segundo o autor, o educador é o sujeito de sua prática e sua tarefa é formar-se a si próprio, criando e recriando, através da reflexão, a sua ação cotidiana.

Das muitas metas e objetivos traçados por Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o programa de formação permanente de educadores e educadoras foi prioritário em sua administração. Preferencialmente realizado no âmbito da escola, o programa tinha suas ações definidas com base nos seguintes princípios:

---

[63] Utilizo aqui as expressões *formação continuada* e *formação permanente*, com a mesma conotação, ou seja, ambas representam ações desenvolvidas após a formação inicial.

unesp

> 1- O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
>
> 2- A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
>
> 3- A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
>
> 4- A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
>
> 5- O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
>
> 6- O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 2000a, p. 80).

Para Paulo Freire, estar envolvido numa dinâmica de estudos, reflexões e debates constante é fundamental para que o profissional tenha clareza dos seus objetivos, sonhos e compromissos, despertando-o para a realização de escolhas e para a clareza da sua opção política, tendo em vista um mundo mais inclusivo, no qual todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento e de conquistas.

Para ser um bom educador, não basta apenas ensinar bem uma disciplina, mas é imperioso se comprometer com a tarefa educativa da escola. O foco não pode mais estar nos professores dos diferentes componentes curriculares atuando de forma isolada. Por conseguinte, o diretor, como articulador do trabalho escolar, deve favorecer a construção do trabalho coletivo, criando múltiplos espaços de formação no interior da unidade escolar. Isso certamente exigirá mudanças no comportamento das pessoas que estão

envolvidas no processo educativo, para que elas compreendam que "embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1998, p.25). A escola, portanto, deve ser transformada num espaço rico de possibilidades para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e humano de seus atores escolares.

É importante ressaltar que essa formação permanente, embora na maioria dos estudos se volte apenas para a formação dos professores, não deve ser exclusividade dos docentes, mas precisa ser estendida a todas as pessoas que compõem a equipe escolar independentemente do cargo que elas exerçam. Para elucidar essa necessidade geral de aperfeiçoamento, Paulo Freire aponta:

> Estamos, por exemplo, organizando seminários para discutirmos a educação com as merendeiras, as pessoas que limpam o chão das escolas, enfim, com todo esse pessoal que é registrado como auxiliar administrativo nas escolas. Quando a gente diz a essas pessoas que elas também são educadoras, a reação, delas é impressionante. Você precisa ver que alegria e que surpresa toma conta delas. [...] Sei que, possivelmente, eles não são pedagogos, como eu penso que sou: eles não pensam a teoria da prática educativa como eu penso que penso. Mas eles são educadores testemunhais. E se a gente não os ajuda a testemunhar melhor a sua vontade de liberdade, a sua vontade de decisão, de ingerência, de mudança deste País, estaremos prejudicando uma grande quantidade de gente de ser, de confiar em si mesmo e estaremos, de certa forma, proibindo as crianças de aprenderem mais de democracia, mais liberdade e gosto de lutar (FREIRE, 1989b, p.2).

Mas, essa formação não se restringe apenas ao ato de freqüentar alguns cursos ou palestras, ficando "por dentro" das últimas "receitas" pedagógicas. A formação permanente é constituída da fundamentação teórica, da reflexão sobre a prática e da pesquisa. O profissional da educação coloca-se como protagonista ativo no seu processo

de formação, no qual a ação-reflexão-ação é o princípio básico na formulação e na compreensão do contexto de ensino-aprendizagem.

O ponto de partida da formação continuada, na escola, são a reflexão e a análise crítica permanente da prática pedagógica. Os educadores, independentemente da sua disciplina, devem atuar como sujeitos reflexivos, apresentando inquietações, questionamentos, dúvidas, buscando sempre a melhor maneira de encaminhar as propostas e as idéias debatidas, seja no Projeto Político-Pedagógico, no Conselho de Escola, no Grêmio Estudantil, na sala de aula, nas reuniões de HTPCs[64], ou nos projetos, nas festas, isto é, em todas as situações do cotidiano da escola, que representam momentos de aprendizagem dos saberes educativos e que favorecem e estimulam as trocas de experiências e o compartilhamento de idéias. Paulo Freire, a esse respeito, dizia:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43 e 44).

A formação permanente é uma condição inerente á educação e precisa envolver alunos, funcionários, docentes, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, supervisores de ensino e a comunidade escolar.

Para que o diretor consiga estabelecer em sua escola um clima favorável à formação permanente dos vários sujeitos que a compõem, é necessário primeiramente que ele não se descuide da sua própria formação reconhecendo-se como educador e não apenas como administrador. Conforme

---

[64] HTPCs: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

unesp

> fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (FREIRE, 2000a, p. 81).

O trabalho de parceria entre a universidade e a escola pode ser enriquecedor, pois funciona como um caminho de mão dupla, ou seja, além de contribuir para a formação dos educadores, no contexto educacional, também favorece para que a academia se aproprie da realidade vivenciada no cotidiano das escolas, a fim de repensar o seu fazer e integrar suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Para concluir eu diria que a formação permanente dos educadores é sustentada por três exigências básicas. A primeira trata dos princípios que devem nortear as ações na escola, a autonomia e a participação. A segunda reúne os saberes que precisam compor a formação profissional, o pedagógico, o técnico, o político e o afetivo. Finalmente, a compreensão de que a escola é o ambiente mais adequado para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada dirigido à sua equipe.

É claro que as condições para a implantação de uma política de formação permanente na escola ainda não estão dadas, mas, como agente de mudança que é, o diretor pode exercer papel determinante na formação de hábitos, atitudes e valores dentro de uma unidade escolar. Mesmo com as dificuldades decorrentes de um sistema centralizador e autoritário e de diferentes carências materiais, é preciso que o diretor e sua equipe não desanimem, não se acomodem e não percam a esperança de lutar por uma escola emancipadora, libertadora e democrática e pela dignidade de sua função, traduzida num plano de carreira que os valorize.

unesp

Muitos desafios ainda são postos para se efetivar de fato a administração democrática, pautada nos princípios freireanos, mas, com o auxílio dos instrumentos apresentados ao longo deste capítulo, o diretor de escola terá condições de assumir uma postura mais ativa, mais dinâmica e muito mais significativa.

Para isso, a escola, local onde se ensina, precisa ser transformada, principalmente, num local onde se aprende, onde se fala, onde se ouve, onde se respeita, onde se ama, um local onde as singularidades, as diferenças, os confrontos e os afetos se misturam e se completam, numa dinâmica de alternativas, esperanças e possibilidades.

Deve ser, ainda, uma escola aberta para que as pessoas participem da reconstrução crítica de um saber que leve em consideração as suas reais necessidades e que seja instrumento permanente de emancipação. Uma escola cujo diretor entenda a educação como prática de liberdade e que acredite na luta permanente como possibilidade de resistência e continuidade histórica, uma luta que, nos dizeres de Paulo Freire, tem grande significado:

> Quando a gente diz: "a luta continua", significa que não dá para parar. O problema que a provoca aí está presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.
>
> A expressão a "luta continua" sublinha a continuidade histórica. Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular.
>
> A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo (FREIRE, SME, 1992b).

Assim, para lutar contra o desencanto que imobiliza, o objetivo, no próximo capítulo, é o de pensar uma pedagogia da possibilidade, ancorada

unesp

nos princípios freireanos, que compreende a escola como organização socialmente construída. Acreditando ser a unidade escolar um local sério, dinâmico, alegre, vivo, questionador e capaz de superar obstáculos, proponho uma escola pública que tenha como princípio fundamental a educação humanitária para a paz, para a sustentabilidade, para novas formas de relações humanas pautadas em valores como a solidariedade, a afetividade, a sensibilidade, a amorosidade, a esperança e a harmonia.

CAPÍTULO 5

A ARTE DE SONHAR OS SONHOS POSSÍVEIS



arquivos paulo freire

Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2001c, p.40).

Estamos no século XXI e continuamos a falar que é preciso construir uma "nova" escola. De fato, falamos dessa construção desde o começo do século passado, quando autores clássicos já a apontavam como urgente, de maneira que o debate não é tão novo assim. Segundo Gadotti (2001, p. 311), "na verdade essas idéias não são novas. O novo brota do velho". O que se pretende, portanto, não é a construção do novo. A questão que se coloca é a definição do papel dos profissionais diante da tarefa de buscar alternativas exeqüíveis para a realização de um projeto de educação de qualidade, todavia, voltado para o desenvolvimento de um mundo mais solidário e mais humano, como conclamava Paulo Freire. E a resposta para essa questão pode ser encontrada na ação de transformar a escola em um ambiente de aprendizagem fértil, para a assimilação do direito à cidadania com eqüidade. E isso é possível, quando se pensa a escola pública como um espaço digno e acolhedor, no qual educadores, alunos, família e comunidade sintam-se respeitados, valorizados, incluídos e acolhidos.

Essa escola, apesar dos muitos problemas que enfrenta, pode se tornar um local para a expressão de diversas e diferentes culturas e comprometer-se com a aprendizagem significativa e com a compreensão crítica da realidade. Nessa perspectiva, os vários sujeitos da instituição escolar, cada um à sua maneira, tornam-se protagonistas na luta por uma sociedade mais justa, onde a inclusão represente meta almejada e exigida por toda a comunidade.

A fim de que essa escola exista na realidade e não apenas no papel, é necessária a transposição das idéias para a ação. É preciso ultrapassar o estágio de denúncia, de culpar o sistema, a história e os vários sujeitos, o que leva ao imobilismo e ao entendimento de que tudo já está determinado, não restando muita coisa a fazer. A elaboração de planos e projetos bonitos, mas muito distantes da

unesp

realidade e difíceis de serem executados, também precisa ser abandonada. Tanto o determinismo como a prepotência enfraquecem, imobilizam e contagiam, por isso, conforme aponta Paulo Freire, é importante não só denunciar, mas também anunciar sempre.

Neste capítulo, partindo do pensamento do autor, proponho uma pedagogia da possibilidade no interior da unidade escolar, que tem como ponto de partida a clareza quanto aos problemas a serem enfrentados e às finalidades definidas. Essa pedagogia, que deve ter uma visão global da ação educativa, torna possível o enfrentamento do marasmo e do fatalismo presentes na educação e possibilita a construção de uma escola séria, dinâmica, alegre, viva e questionadora, capaz de superar obstáculos e se preocupar com a sustentabilidade do planeta, além de exercitar a tolerância e o respeito às diferenças, defendendo o direito de uma vida digna para todas as pessoas.

5.1. Pedagogia da possibilidade: ilusão ou realidade?

> *A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 2001c, p. 30).*

Desenvolver a pedagogia da possibilidade no espaço escolar representa um dos caminhos para a construção de uma escola melhor, contribuindo também para resistir e lutar contra o pensamento neoliberal, que reproduz a injustiça social, a violência e o desamor. A pedagogia da possibilidade significa a criação de formas alternativas do fazer educacional que favoreçam a afirmação de ações éticas e solidárias e que não se originem em receitas e soluções mágicas, mas em ações

unesp

coletivas, concretas, reflexivas e utópicas. Essas ações revelam-se em uma práxis que se inicia no interior de cada unidade escolar e que servirá como ponto de partida para transformações maiores, viabilizando a concretização de uma educação e de um mundo melhor para todos.

O diretor democrático, que tem como objetivo a concretização de uma escola participativa, autônoma, libertadora e humanizadora, apóia-se na idéia de que as grandes transformações começam, na verdade, pelas pequenas mudanças. A esse respeito, Gadotti (2001, p. 178) transcreve Paulo Freire:

> Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra - digo certeza porque precisamos de certezas para pensar e agir -, hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.

Esse esforço contínuo de enfrentamento e de superação de problemas, angústias e contradições pode provocar nos diversos atores escolares uma conscientização profunda, resultando em mudanças pessoais e sociais relevantes. A partir do momento em que as pessoas tornam-se mais conscientes, elas se sentem mais fortes e seguras em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva, porque, para que mudanças sociais ocorram, é necessário primeiramente que haja mudanças internas, individuais.

Por isso, é preciso negar o discurso e a prática dos educadores "satisfeitos do hoje", que, acomodados, recusam-se a mudar e dificultam qualquer tentativa de transformação dos outros e do coletivo. A pedagogia da possibilidade, que não imobiliza, mas que luta, busca alternativas e faz com que as pessoas

unesp

percebam que ainda é possível acreditar no amanhã, pois, "sem um vislumbre de amanhã, é impossível a esperança" (FREIRE, 2001c, p. 31).

Como o responsável pelas ações na escola, cabe ao diretor, então, estabelecer um clima propício para o fortalecimento de mudanças e transformações individuais, tendo em mente que não basta ficar apenas olhando para longe, idealizando grandes e complexas mudanças, visando à alteração imediata de toda a estrutura da nossa sociedade. Essa luta não está descartada, ela existe, mas, para que ela ocorra, é preciso começar por transformações menores, pela incorporação de novas atitudes, hábitos e posturas. Segundo Paulo Freire (1983a, p. 38), "não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas". Não é necessário transformar a escola em laboratório psicológico, nem num local isolado, que alimenta em seu interior posturas e condutas individualistas, solitárias, auto-suficientes e distantes do contexto e do mundo: é imperioso estimular uma outra consciência, na qual a subjetividade possa se colocar na democratização dos espaços cotidianos. Para Paulo Freire:

> A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Ibidem, p. 39, grifo do autor).

Assim, é fundamental que todos os atores escolares, numa atitude dialética, trabalhem e valorizem os aspectos sociais e individuais, a subjetividade e a objetividade, a reflexão e a ação, uma vez que, para mudar, transformar e revolucionar o social, é necessário primeiramente intervir no individual. Segundo Paulo Freire (1983a), não existe mundo sem seres humanos, nem seres humanos

unesp

sem mundo: "não há um sem o outro, mas ambos em permanente integração" (Ibidem, p. 39).

Ainda que hoje a opressão esteja presente na família, na escola, na universidade, nos hospitais, na igreja, na empresa e no campo, é preciso trabalhar para que a integração ser humano - mundo determine ações que levem para o caminho da libertação das pessoas, que as façam viver numa sala de aula, numa escola, numa comunidade, numa sociedade e num mundo mais igualitários e menos preconceituosos.

Urge também estar alerta para o fato que, na maioria das vezes, comportamentos opressivos são reforçados no próprio ambiente escolar, tendo em vista que, em face da preocupação de "dar conta dos conteúdos", o coletivo da escola não tem tempo de trabalhar com valores, atitudes e procedimentos positivos, fundamentais para se construir o cidadão consciente e solidário de hoje e de amanhã.

Não adianta almejar mudanças e transformações maiores, se não se inicia por mudar e transformar os espaços de que se dispõe. E neles, as condutas de solidariedade, companheirismo e colaboração são raras, numa realidade onde o ter passou a significar mais do que o ser e porque a humanidade está com pressa. Pressa de entrar na escola, pressa de passar no vestibular, pressa para arrumar um trabalho, tudo se tornou preparação para alguma coisa e a preocupação principal é com a produção, de modo que a exacerbação da competição e do individualismo passou a ser encarada como comportamento importante e necessário para a realização pessoal.

A escola, no afã de preparar as pessoas para o "amanhã", inibe e dificulta a expansão da alegria, da criatividade, da criticidade e da realização. A

unesp

preocupação fundamental é com a preparação do jovem para o futuro, especificamente para o mercado de trabalho. É preciso pensar a escola e o aluno no presente, analisar o que a instituição pode oferecer, hoje, aos alunos, pois sua função não deve ser apenas a de preparar para o vestibular e para o emprego futuro, mas possibilitar o crescimento de cidadãos críticos, capazes de reconhecer, atuar e transformar a sua e as diversas realidades presentes no contexto. Por isso, é necessário que o responsável pela administração coletiva da escola possibilite a construção de um espaço rico de múltiplas vivências, importantes, na medida em que propiciem o autoconhecimento e a autocrítica das pessoas, lidando com as tensões do dia-a-dia, exterminando sentimentos de impotência, de marasmo e de desilusão, ativando, por outro lado, a indignação, a resistência, a luta e a esperança.

Como o ser humano precisa encontrar limites, significados e possibilidades para suas vidas, a escola deve ajudar a reconstruir valores que se oponham à ética utilitarista e individualista. Os profissionais envolvidos no processo educacional não podem ser coniventes com uma sociedade corrompida pela busca irresponsável e inconseqüente do prazer[65]. É preciso alimentar e demonstrar a capacidade de se indignar constantemente contra todas as formas de opressão, exclusão e desrespeito às diferenças existentes entre alunos, educadores e famílias, traduzidas nas diversas maneiras de ensinar, nas condições sociais e na pluralidade cultural.

É imprescindível que a pedagogia da possibilidade, na escola, não seja considerada uma ilusão e sim uma realidade guiada por valores de simplicidade, tolerância e companheirismo. A essência dessa construção alternativa é tentar

---

[65] Prazer que destrói, aniquila e muitas vezes mata as pessoas, como foi o caso dos cinco jovens que estavam buscando prazer e resolveram brincar de atear fogo no índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, que dormia numa estação de ônibus em Brasília.

despertar as pessoas para a possibilidade de se permitirem sonhar e, principalmente, de concretizar os seus anseios. A sensibilidade é uma importante aliada nessa luta, pois ela beneficia e estimula a solidariedade entre os pares, um sentimento ausente hoje, mas extremamente relevante, pois se tornou condição necessária para a sobrevivência coletiva.

Não se faz uma escola democrática e criativa somente com práticas pedagógicas que priorizam exclusivamente a ciência e a técnica. É preciso aplicar a pedagogia da possibilidade, que entende a educação como uma promessa de vida, relações e realizações. Essa pedagogia deve ser acompanhada de ações práticas concretas que privilegiem o estudo, a pesquisa e a reflexão e façam a diferença no cotidiano da escola e no relacionamento entre as pessoas.

Torna-se necessário, portanto, valorizar todos os saberes existentes, trabalhando-os no contexto escolar de forma significativa e integral, ou seja, dando ênfase aos aspectos: cognitivo, afetivo, motor, ético, estético, social e político; saberes que se guiam não apenas pelo emprego das técnicas, mas igualmente pela união em se solidarizar e contribuir para o desenvolvimento global da humanidade.

O diretor e os demais atores escolares devem, juntos, organizarem-se para pensar em um projeto de escola, de educação e de sociedade e estarem abertos a novos olhares e horizontes que valorizem a aprendizagem significativa, as relações e os valores humanos. E esse projeto de vida e de educação inclui um "quefazer" que leva em conta a cultura da sustentabilidade de um planeta que pede socorro. Para isso, não basta apenas ficar esperando ações patrocinadas pelos governos: é preciso muito mais, é necessário começar pelas pequenas ações e mudanças no dia-a-dia de cada um. Nessa tarefa, a escola é uma forte aliada já que pode desenvolver uma cultura que trabalhe atitudes e valores a serem iniciados

unesp

imediatamente, no próprio ambiente escolar como, por exemplo, a consciência dos atos de não desperdiçar materiais de consumo, água e energia elétrica, não jogar lixo em qualquer lugar, não agredir o meio ambiente, não poluir. Esses conteúdos, depois de interiorizados, podem auxiliar numa maior conscientização por parte de todos os atores escolares, no sentido de lutar pela sustentabilidade em todos os setores da sociedade.

Nessa perspectiva, é dever do diretor e dos demais educadores construir, no espaço escolar, a consciência da preservação planetária, que começa nas pequenas ações do cotidiano. Tais ações definidas no coletivo podem colaborar para a superação da concepção utilitarista, malvada, predatória e propor uma outra forma de estar no mundo, que mobiliza satisfatoriamente as pessoas para ações globais conjuntas sinalizando que,

> [...] um movimento como grande obra civilizatória de todos é indispensável para realizarmos essa outra globalização, essa planetarização, fundamentada em outros princípios éticos que não são baseados na exploração econômica, na dominação política e na exclusão social. O modo pelo qual vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta, decidirá sobre sua vida ou a sua morte, e a de todos os seus filhos e filhas (GADOTTI, 2003, p. 59).

Com essa preocupação, a Pedagogia da Terra[66] e a Ecopedagogia[67] devem estar presentes nas escolas e, segundo Gadotti (2003, p. 60,61), esse trabalho deve partir de seis saberes/valores interdependentes, que são:

Educar para pensar globalmente: aqui, o autor defende que não é tarefa da educação o ensino baseado na acumulação de informação, porém, no saber pensar, onde o conhecimento deve ser pautado no saber aprender, no saber conhecer, nas metodologias e na organização do trabalho escolar.

---

[66] GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
[67] GUTIÉRREZ, F. PRADO, C. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, 1999. (Guia da Escola Cidadã – Instituto Paulo Freire).

Educar os sentimentos: é preciso que as pessoas se permitam o direito de sentir e de sonhar; "educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido cada instante de nossa vida" (Ibidem, p. 60).

Ensinar a identidade terrena como condição humana essencial: é imprescindível educar as pessoas para que elas construam um vínculo afetivo com o planeta Terra, fugindo da exploração, devastação e depredação. Precisamos compartilhar da idéia de preservação, de proteção e de restauração da integridade dos sistemas ecológicos que compõem esse Universo.

Formar para a consciência planetária: é fundamental educar as pessoas para uma outra globalização, uma planetarização, que se caracteriza por princípios éticos, que entende ser a Terra a morada de todos, uma só nação, e que todos que nela habitam são de fato seus cidadãos. Portanto, "separar primeiro de terceiro mundo, significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista entre globalizadores e globalizados" (Ibidem, p. 60).

Formar para a compreensão: a educação deve formar para a ética do gênero humano e se colocar contra a ética do consumismo, do individualismo e do mercado que, na maioria das vezes, arrasa e aniquila as pessoas. É preciso conviver e aceitar a diversidade, considerando que ela possibilita a existência plena da criação de novas realidades; nesse sentido, formar para a compreensão é formar seres humanos capazes de se solidarizar, de cooperar e de se preocupar realmente com o seu semelhante. "A solidariedade, como valor e como necessidade humana, embeleza, humaniza e promove a vida" (Ibidem, p.61).

Educar para a simplicidade e para a quietude: a mudança começa no que há de mais íntimo em nós mesmos. Procurar, na essência de cada ser,

unesp

valores como a simplicidade, a quietude, o compartilhamento e a paz. É fundamental discernir entre simplicidade e simploriedade, procurando alterar hábitos e atitudes de consumo, desenvolvendo uma prática da sustentabilidade em todos os âmbitos da vida. No que se refere à quietude, alerta o autor que esta não pode ser confundida com a "cultura do silêncio", que é imposta arbitrariamente, contudo, precisa ser compreendida como um valor que assegura a paz interior do ser.

A cultura da sustentabilidade, desenvolvida através da Pedagogia da Terra, representa uma das saídas para os graves problemas existentes, e que ainda existirão, neste planeta. Ela é feita de sutileza e sensibilidade, pois visa ao bem-estar e à qualidade de vida dos seres. Nesse sentido, é preciso levar essa concepção para dentro das escolas, para que possa ser incorporada intimamente no ser de cada pessoa, tornando-se uma escolha de vida, uma maneira de contribuir para a humanização de todos.

Quando o coletivo da escola assume como proposta uma educação global, unindo-se para enfrentar problemas e obstáculos que geram tensões e conflitos, essa atitude leva a um ganho significativo em relação aos sentimentos de solidariedade e de respeito mútuo. As dificuldades, vivenciadas conjuntamente, fazem as pessoas crescerem, quando se mobilizam para atingir mudanças úteis na busca de soluções.

Assim, é importante trazer para dentro da escola todos os recursos necessários para construir uma escola mais receptiva e acolhedora, onde os alunos sintam prazer em estudar, os docentes, em dar aulas, e a comunidade educativa, em integrá-la. Que ela seja um lugar que valoriza e respeita cada ser humano na sua individualidade, que investe no sucesso de uma aprendizagem significativa e bem sucedida, que contribui para que as pessoas se sintam capazes e ousadas.

unesp

Uma escola, enfim, que invista na necessidade de criar vínculos, para que o bom relacionamento entre todos seja possível, pois, segundo Snyders, "essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta" (apud, GADOTTI, 2001, p. 271).

Nesse projeto alternativo para construir uma escola democrática, é relevante refletir sobre uma outra maneira de pensar a organização escolar, a cultura, o relacionamento entre as pessoas e, principalmente, a prática desenvolvida no espaço escolar. Para Gadotti, "não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar" (Ibidem, p. 306).

5.2. Escola séria e alegre: um projeto coletivo

> *Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres (FREIRE, 2001c, p. 72).*

É preciso que os diversos atores escolares acreditem que a escola é uma organização socialmente construída, de sorte que o envolvimento e a participação de todos tornam-se imprescindíveis. Vivemos hoje uma acentuada crise de valores, o que faz esse engajamento ainda mais difícil, porém, não é impossível a construção de uma escola alternativa, amparada por outros valores.

Para a transformação dessa escola com base nos ideais de Paulo Freire, é necessário que o diretor, sob a concepção de administração escolar humanitária e democrática, seja um mediador, um facilitador desse processo que deverá ser elaborado a partir das experiências que cada indivíduo traz consigo, traçando um caminho a ser trilhado por todos e em que os conteúdos conceituais, procedimentais e de atitudinais sejam valorizados, trabalhados e re-significados.

unesp

Essa transformação dos conteúdos culturais tem como ponto de partida a incorporação da cultura trazida pelos educandos – a chamada cultura popular – e que precisa avançar, na visão de Paulo Freire, na direção da conquista da cultura erudita e letrada. O autor não desvaloriza a cultura popular e acredita que a escola também não pode negá-la; contudo, apesar de importante, ela é insuficiente. Os educadores devem estar atentos, já que é preciso desencadear normalmente um movimento entre continuidade e ruptura dessa cultura, para que seja possível incorporar elementos da cultura erudita, a qual, apesar de não representar efetivamente garantias de conscientização e de criticidade dos indivíduos, é indispensável.

O diretor e sua equipe de educadores necessitam de sensibilidade e sensatez para valorizar e reinventar criticamente a cultura popular. É fundamental vivenciá-la e significa-la, transformando o cotidiano escolar em espaço que respeite a convivência, as diferenças pessoais e as relações interculturais, que são o ponto de partida para passar do conhecimento rudimentar, elementar, a um nível mais elaborado, mais sistematizado.

Por isso, na escola, a integração deve ser constante, não reservada apenas para alguns instantes, mas incorporada em todos os momentos. É preciso viver o presente que, se for repleto de significado, conseqüentemente, estará investindo no futuro, já que resultará em adultos preparados, criadores e bem resolvidos. Nesse sentido, pôr em prática propostas alternativas para solidificar a construção de uma escola democrática, séria e realizadora é fundamental.

Entretanto, como é possível chegar a essa escola almejada, em meio a tantos problemas e desafios? Que caminho se vislumbra para iniciar esse trabalho? A resposta está em tomar como ponto de partida a concepção de Paulo

unesp

Freire que acredita que a escola é um espaço de alegria, amorosidade, satisfação e realização. Como defende Gadotti, a "escola deve ser vista como um jardim", que precisa ser cuidado, zelado e amado, para ficar vistoso, bonito e saudável. E essa comparação só será possível se o ambiente escolar estiver envolvido por um clima democrático que permita o desenvolvimento desses sentimentos. Afirmam autores como La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.7), amparados em Piaget:

> O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. [...] fala da importância do amor, senso de humor, riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado para o que pode ser feito, no aqui e no agora para o outro.

O que se percebe, hoje, quando voltamos o olhar para dentro da organização escolar, é que muitas coisas significativas e produtivas deixam de ser realizadas, pois o coletivo da escola, por falta de um projeto coletivo, vinculado a uma concepção de mundo, de homem e de educação, perde muito tempo com questões menores, com "picuinhas", na maioria das vezes causadas por problemas de relacionamento interpessoal.

A cooperação, característica do sistema democrático, exige que o diretor invista num clima escolar que permita trabalhar com as opções políticas, as emoções e os sentimentos, criando espaços de discussões e debates e que, mesmo com confrontos e divergências, sejam livrem de tensões e agressões. É necessário saber lidar com as atitudes negativas, como medo, tristeza, raiva, desânimo e apatia, para que elas não suplantem as positivas como a esperança, a confiança e a determinação.

A escola que tem profissionais comprometidos e confiantes dispõe de muito mais chances de intervir de maneira conveniente em diversas situações,

unesp

sejam elas de conquistas ou até mesmo de conflitos e disputas. O ambiente influencia muito no trabalho a ser realizado e por isso, se existir cooperação e envolvimento de todos, o espaço será, sem dúvida, mais rico, solidário e atraente.

O diretor deve ser sensível a essas questões e procurar ajuda, quando for necessário, pois o profissional que não sabe lidar com suas opções políticas, seus sentimentos e emoções também não consegue ajudar os outros. Ninguém nasce sabendo lidar com esses elementos, naturalmente: isso também é resultante de um aprendizado alcançado no dia-a-dia, tanto na vida pessoal como na profissional e social de cada um.

Os mínimos detalhes precisam ser observados pelo diretor, que leva em conta que a construção das relações são estabelecidas por meio de pequenos atos. É natural que a convivência na escola também sofra desgastes; por isso, começar pelas pequenas ações, como ouvir mais, respeitar as opções políticas divergentes, cumprimentar, distribuir tarefas, reconhecer, elogiar e dialogar, pode ser uma boa estratégia para que as pessoas se sintam parte integrante da escola. Quando se trabalha para elevar o engajamento e a auto-estima de todos os atores escolares, o ambiente de trabalho toma uma outra direção. Assim, investir em formação de atitudes e valores com todos os profissionais dentro do espaço escolar é o primeiro passo.

Em relação à segunda questão – como traçar um caminho alternativo para a construção dessa escola democrática e criativa – eu diria que, para iniciar esse trabalho, é importante elaborar, com o comprometimento de todos os atores escolares, um planejamento efetivo do qual resultem objetivos, metas e ações para o decorrer do ano letivo, que consolidarão o Projeto Político-Pedagógico da escola.

unesp

É fundamental que o diretor mediador esteja atento para dois pressupostos básicos. O primeiro seria desafiar seus educadores para, conjuntamente, estabelecerem uma proposta responsável e séria de construção de vínculos com a comunidade educativa, a fim de que esta possa sentir integrante da administração escolar. O segundo pressuposto é que a escola, de fato, seja transformada em um lugar profícuo para desenvolver projetos que valorizem significativamente diversos saberes necessários à prática educativa no trabalho cotidiano.

A escola não pode ser um espaço enfadonho, pessimista, um lugar de transmissão de conteúdos mecanizados, em que os educandos, educadores e famílias são impedidos de exercer sua criatividade, realização e responsabilidade. Pode e deve ser local para o desabrochar de novas posturas e novos projetos, sob a responsabilidade do diretor que, juntamente com a equipe escolar, desenvolva ações voltadas desde à conservação da estrutura da escola até a programas maiores e mais amplos, com destaque para: conservação e criação dos espaços físicos, parcerias entre comunidade, família e universidade, fortalecimento da escola como lócus de formação continuada, realização de festas, encontros para estudos coletivos, palestras, atividades artísticas de dança, teatro, música, cinema e circo, entre outras.

Iniciando pela conservação dos espaços físicos da escola, é preciso dizer que esta deve ser responsabilidade de todos, tendo em vista que uma escola bem cuidada, zelada, limpa, organizada oferece mais condições de trabalho e tranqüilidade a todos os que nela convivem. É dever de todos lutar para que autoridades educacionais assumam a responsabilidade que lhes cabe no assunto, mas também é essencial que todos procurem mecanismos que possibilitem o

encontro de soluções adequadas para os eventuais problemas de estrutura. Projetos podem ser desenvolvidos com alunos e comunidades como, por exemplo, a adoção de um espaço escolar, cultivo de jardim e horta comunitária, decoração da escola por alunos grafiteiros, melhoramentos nos espaços esportivos, de lazer e da biblioteca, trabalho de conscientização contra a sujeira, a depredação e a pichação.

Uma outra proposta que se revela importante é o fortalecimento da escola como *lócus* de formação continuada, em que a colaboração da família, da comunidade e da universidade é imprescindível. É comum o discurso que apregoa a falta de interesse que a família demonstra pela vida escolar das crianças porque os pais não têm tempo para freqüentar a escola[68]. Muitos deles, quando convidados a participarem e a contribuírem de alguma maneira, sentem-se orgulhosos em poder levar um pouco do seu conhecimento e da sua experiência para a escola do seu filho. Parcerias dessa natureza devem ser incentivadas e exploradas ao máximo, pois a diversidade de profissões dos pais, sejam elas decorrentes de uma escolarização formal ou não, muito pode contribuir, e cada um em sua área de atuação, tanto na formação dos educadores, como dos alunos e da comunidade, ensinando e passando para outras gerações fazeres e costumes de sua própria vivência.

Para ilustrar essa parceria entre pais, comunidade e escola, cito apenas um exemplo, vivenciado por esta pesquisadora[69], no início do ano letivo de 2005, na semana reservada para o planejamento do trabalho escolar anual, numa escola pública de Ensino Médio. Uma mãe de aluno, que tinha formação em Fisioterapia, foi convidada pela direção da escola para trabalhar com os educadores

[68] Uma pesquisa realizada pela *Folha de São Paulo*, publicada em 15/01/2001, mostra que o desejo de participação popular é grande: 66% dos paulistanos afirmaram que poderiam realizar atividades voluntárias, um terço dos quais na área educacional.

[69] Essa experiência aconteceu na EEPSG.Monsenhor Sarrion, estabelecimento da área de abrangência da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, Estado de São Paulo.

unesp

sobre problemas de postura física gerados pelas facilidades da vida moderna. Essa palestra, composta de uma parte teórica e outra prática, permitiu que os educadores sanassem muitas dúvidas sobre o assunto, e pudessem aplicar o conhecimento adquirido em benefício dos alunos e para a sua vida, além de que colaborou para que se estabelecesse um vínculo maior entre a mãe, a família e a escola.

A universidade, por sua vez, desempenha um papel fundamental de parceria com as escolas, com projetos vinculados a estágios e atividades de extensão, os quais se tornam espaços privilegiados de formação inicial e continuada. Como exemplo[70] para ilustrar essa atuação, cito o trabalho da universidade junto às escolas municipais da cidade de Álvares Machado, quando atuei como assessora pedagógica nessa rede de ensino. O projeto tinha como objetivo atender a formação continuada dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental-Ciclo I e contemplava os conteúdos de literatura infantil, arte e jogos. Um ônibus, denominado Andarilho da Alegria, que se deslocava até as escolas municipais, foi idealizado e construído pela Secretaria de Educação e Cultura e pela universidade, equipado e adequado internamente para o desenvolvimento de atividades literárias, artísticas e lúdicas, onde foram disponibilizados vários livros, jogos, brinquedos, materiais para artes e um palco. Enquanto os discentes estagiários desenvolviam atividades com os alunos da escola municipal, os professores universitários trabalhavam no processo de formação com os professores. Foi uma experiência muito significativa, pois resultou em benefícios tanto para a escola como para a universidade.

---

[70] Esta pesquisadora prestou Assessoria Pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado, Estado de São Paulo, no período de abril de 2003 a dezembro de 2004. Foi estabelecido um trabalho em parceria entre esse município e a Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente.



O projeto de realização de festas na escola também é um importante aliado na busca por uma escola mais alegre e colaboradora. Além de criar possibilidades de integração, descontração, as festas, quando bem organizadas, podem contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento do processo pedagógico, assim como promover a aproximação e a construção de vínculos entre a comunidade e a escola. Para Padilha (2003, p. 87), as festas são compreendidas como

> [...] momentos de descontração, de alegria, de encontro e de resgate da cultura popular, que podem traduzir em atividades potencializadoras de processos altamente pedagógicos. As festas podem favorecer, por exemplo, um trabalho contínuo de avaliação e de reconstrução do próprio projeto de vida, de escola, de cidade ou de sociedade da equipe escolar, que é convidada a refletir e a observar as diferenças pessoais, grupais ou institucionais ali presentes. Demandas permanentes e esporádicas da comunidade, dos jovens que estão dentro e fora da escola, também podem ser mobilizadas e registradas nas festas, o que facilita a aproximação da comunidade com a escola e melhora as relações pessoais e interpessoais, dentro e fora dela. Com isso, as festas contribuem com a criação de novos espaços relacionais, criativos e aprendentes, mais do que transmissores, reprodutivos e ensinantes.

Uma outra ação que pode ser desenvolvida na escola é a formação de grupos de estudos e de pesquisas. Eles podem ser compostos por professores, alunos, por elementos da comunidade ou mistos, com integrantes dos diferentes segmentos. Os encontros devem estar previstos num calendário interno, elaborado em conjunto, com datas e temas a serem enfocados e estudados, e que seja divulgado para todos os educadores, alunos, família e comunidade. Não se pode esperar a princípio a participação de muitas pessoas: o importante é começar com as que desejam e que estão prontas para participar e discutir. Essa estratégia é essencial para que a escola possa ir construindo gradativamente, além de uma identidade maior com sua comunidade educativa, uma cultura organizacional com traços culturais próprios.

unesp

Vivenciar os fatos, também, pode se tornar um projeto interessante. Nesse sentido, os passeios e as excursões são muito importantes. As visitas a diferentes ambientes como museus, teatros, cinemas, empresas, universidades, bibliotecas, parques ambientais, o "lixão" da cidade, fábricas, o bairro, o campo, a praia, entre outros, podem tornar a aprendizagem muito mais significativa, ampliando a dimensão social e cultural do educando.

Atividades que incentivam a preservação do meio ambiente, campanhas comunitárias de combate às drogas e à violência, manifestações artísticas como a dança, a pintura, a música, o teatro, o cinema, o circo, a poesia e o esporte são recursos privilegiados para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Podem ser executados de diversas maneiras, por meio de projetos integrados, envolvendo várias disciplinas e como parte das atividades curriculares, ou contando com a participação de pessoas da comunidade e do Grêmio Estudantil.

Além desses exemplos de projetos, cada escola, a partir dos interesses e necessidades dos atores escolares, tem autonomia para criar e desenvolver vários outros, que cativem as pessoas e aprimorem suas capacidades internas, tornando-as mais confiantes em si mesmas, porque descobrem que são capazes. A escola, portanto, deve ser movimento, inovação, ousadia, trabalho e diálogo permanente entre e com as pessoas.

> Uma escola onde educadores e educadoras, educandas e educandos rejuvenescem permanentemente na percepção, no contato e na troca de experiências com o outro, porque eternos aprendizes, sujeitos ao mesmo tempo individuais e coletivos, a favor de uma escola criativa, ousada, democraticamente organizada. É uma "escola de comunidade e de companheirismo", como afirmou Paulo Freire. É uma instituição escolar, por isso mesmo, integrada e inteirada com a sua comunidade, com a sua cidade, com o seu país, com o mundo em que vive; por isso uma escola movimentada, cheia de eventos, de encontros, de gente que quer aprender e ensinar de forma dinâmica e feliz (PADILHA, 2003, p. 90).

unesp

A beleza de uma escola dinâmica está na sua capacidade de aproveitar a cooperação, a criatividade, a singeleza, a disciplina, a concentração, superando os limites impostos pelo comodismo e descrédito. Alternativas e estratégias precisam ser encontradas para a construção de uma escola mais formadora do que lecionadora; uma escola "muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural" (GADOTTI, 2001, p. 308).

Retomando o pensamento de Paulo Freire, expresso na epígrafe inicial deste capítulo, essa escola acredita nas possibilidades para diferentes amanhãs, sonhando e lutando para reinventar o mundo, a vida. Por isso, com a apresentação dos exemplos de projetos alternativos, não defendo um conjunto de receitas prontas para serem aplicadas na escola. Por outro lado, ressalto que a escola não pode perder a sua especificidade e se transformar em um local onde o desenfreado fazer compulsivo tome conta de todas as ações. O ponto de equilíbrio para trabalhar com projetos, encontros e vivências deve ser alcançado. As estratégias e as atividades não têm um fim em si mesmas, ou seja, são vivenciadas e interiorizadas na prática cotidiana profissional e pessoal, sendo encaradas como parte de um trabalho coletivo e intencional.

Não pretendo que a escola se transforme em um lugar que fornece apenas facilidades às pessoas, ou seja, o prazer estéril. A escola, contemplando a sua especificidade e cumprindo a sua função social de colaboradora no processo de formação integral do educando, propicia a aprendizagem, produz conhecimentos significativos, a partir dos quais, além da alegria e do prazer, desnuda os conflitos, a seriedade e o esforço, que são componentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

unesp

Portanto, o objetivo principal deste capítulo foi destacar a importância de um trabalho consciente, que não se coloca à espera de algo que ainda está por vir, almejando a escola ideal, como se ela estivesse muito longe do alcance de todos. A construção de uma escola séria, criativa, democrática e alegre é possível, desde que os objetivos presentes no Projeto Político-Pedagógico não fiquem apenas no campo das intenções, mas façam parte de um plano concreto e contextualizado de ações. Para Gadotti (2003, p. 74), "sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança", cuja finalidade única não seja formar as pessoas para o trabalho e para o futuro, mas oferecer-lhes uma formação na práxis humanitária, integral e global, que forma para a solidariedade, a paz, a justiça, a realização pessoal e profissional, a ética, a inclusão, para o sentir e para o cuidar de si, das pessoas e do planeta.

Nesse sentido, a intenção foi destacar que uma administração escolar humanitária e democrática, baseada nos princípios freireanos, entende a escola, principalmente, como um lugar de coragem e de amorosidade. Coragem de se indignar, de se posicionar e de lutar contra a alienação, a corrupção, a violência, o preconceito, a injustiça social, o desamor, as contradições sociais e a falta de respeito pelo meio ambiente e pelos seres humanos. Trata-se de uma visão de administração que luta contra esse mundo que evoluiu muito nos aspectos econômico e tecnológico, mas que infelizmente retrocedeu na questão da humanização, como afirma Ladislau Dowbor, no prefácio do livro de Paulo Freire, *À Sombra desta Mangueira*:

> Um parâmetro central é dado pela explosão tecnológica. Nos últimos vinte anos, acumulamos mais conhecimentos técnicos do que

> durante toda a história da humanidade. O ser humano maneja potentes agrotóxicos, armas nucleares e bacteriológicas, sistemas sofisticados de manipulação genética, frotas de pesca industrial com tecnologia avançada de localização de cardumes, processos de química fina que permitem fabricar em fundos de quintal tanto medicamentos avançados como cocaína ou heroína. Enquanto isto, a capacidade de governo humano evolui de maneira extremamente lenta. (Ibidem, 2001c, p. 8).

Essa é uma situação que exige muito mais do que só indignação: exige luta, realizações cotidianas, mudança radical, por uma sociedade mais "gentificada" (FREIRE, 2001c, p. 85). Por isso é que no espaço escolar precisamos de diretores que tenham ousadia e coragem para construir uma pedagogia da possibilidade, a fim de combater essa realidade tão perversa, um combate que requer além da coragem, a amorosidade, que deve permear todas as relações no interior da organização escolar, no atos de pensar, falar, ensinar, aprender, dialogar, contestar e brincar.

Essa não é uma escola fictícia, é uma escola viável, que busca um "quefazer" significativo, cujo trabalho com os vários saberes ultrapassa os seus muros, combatendo o treinamento profissional alienado que colabora para formar pessoas que tenham como referência apenas aquilo que é imposto pelo outro. O objetivo não é esse treinamento e sim a formação de sujeitos humanizados, críticos e conscientes da sua função na escola, no bairro, na sociedade e no mundo, entendendo que cada um deve assumir a parte que lhe cabe de compromisso e de responsabilidade.

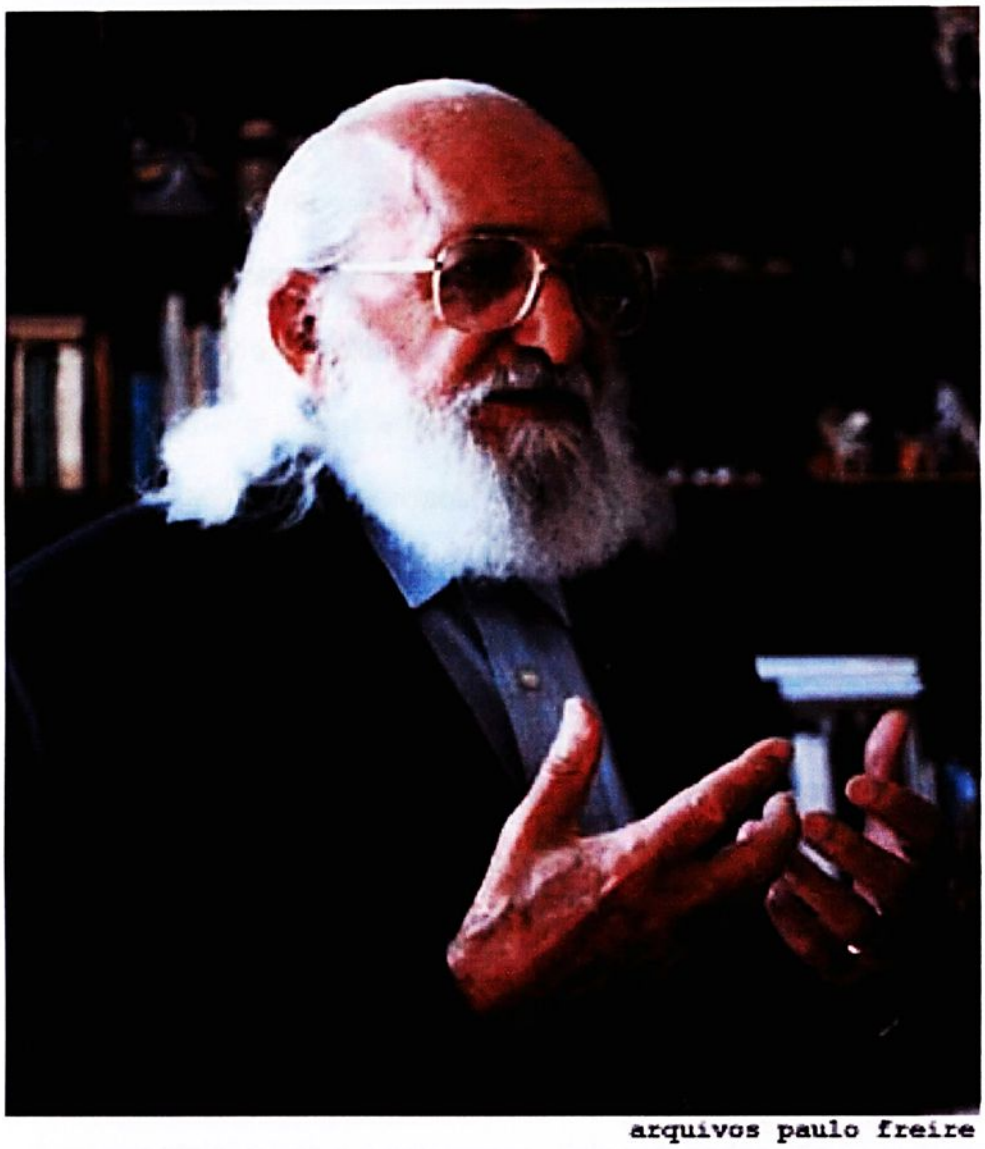
Não carrego a ilusão de que a escola sozinha possa resolver todos os problemas e conflitos existentes no contexto atual; acredito, todavia, e sonho com a possibilidade de construir coletivamente, no interior da unidade escolar, propostas que auxiliem e promovam o desenvolvimento de uma outra cultura escolar. Cultura essa que não negligencia os obstáculos, os confrontos, as divergências, a seriedade,

unesp

o esforço, o compromisso, o estabelecimento de limites, a cobrança e o rigor, porém, incorpora, na formação, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais com coragem e amorosidade. Segundo Paulo Freire, "minha diferença está no otimismo crítico e nada ingênuo, na esperança que me alenta e que inexiste para os fatalistas" (2001c, p. 30).

É preciso que os diretores de escolas, conscientes do seu papel, não se intimidem, não tenham medo de falhar, pois, para o autor, "não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos" (Ibidem, p. 47). É essencial lutar e brigar corajosamente por uma escola que se coloque radicalmente contra a formação de indivíduos mercenários, individualistas e competitivistas, que servem apenas para reafirmar essa sociedade desumanizada que aí está. Essa proposta clama por uma escola que investe na formação de seres humanos mais críticos, mais éticos e mais solidários, que anunciam e denunciam com o coração e com a razão, não se eximindo em hipótese nenhuma da sua responsabilidade de contribuir nas diversas atividades realizadas no cotidiano para a construção de um destino mais digno e igualitário para toda a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



arquivos paulo freire

Ao falar com tamanha esperança da possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser um pedagogo lírico, ou ingênuo. Ao falar dessa forma, não desconheço quão difícil se torna, cada vez mais, voltar-se na direção dos oprimidos, dos interditados de ser. Reconheço os enormes empecilhos que a "nova ordem" impõe a pedaços mais frágeis do mundo, como a seus intelectuais, empecilhos que os empurram para posições fatalistas diante da concentração de poder.

Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante. (FREIRE, 2001c, p. 43, grifo do autor).

unesp

Embora, na realidade, o tema administração escolar não tenha sido objeto de investigação de Paulo Freire, a preocupação com questões referentes à temática sempre existiu e ficou registrada em várias obras e documentos produzidos pelo autor. Por isso, para enfocar, nesta tese, o estudo da administração escolar, na perspectiva freireana, elaborei, num primeiro momento, uma breve retrospectiva da trajetória intelectual do autor, na década entre 1950 e 1960, período de extrema relevância, pois foi onde tudo começou, ou seja, foi o germinar e o florescer do pensamento freireano, apresentado na *Pedagogia como Prática de Liberdade*, que clamava por uma educação libertadora e que defendia radical e ardorosamente todos os oprimidos.

Traçado esse panorama da trajetória intelectual de Paulo Freire, contextualizei o seu pensamento para que conceitos e palavras por ele utilizados fossem, de fato, interpretados numa visão progressista e não sob o ponto de vista economicista, que tem como fim exclusivo formar pessoas hábeis e competentes para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses da nova ordem mundial.

Verifiquei, nas obras do autor, a presença constante de duas categorias fundamentais: a luta e a esperança. Tais categorias são importantes, pois se transformam em instrumentos que possibilitam ao ser humano fazer história, tomando como referência as condições concretas da realidade, sem, no entanto, ser determinado por ela. Por meio da práxis, as pessoas podem mudar muitas coisas e, realmente, fazer a diferença.

Nessa concepção, a educação transforma-se em instrumento imprescindível desde que se configure uma educação sem característica de treinamento, mas de formação de seres humanos melhores, que, em sendo

seres inacabados, estão em permanente processo de formação. Nesse processo, a escola é entendida como contexto de territorialidade espacial e cultural, onde se exprime um conjunto de significações e representações de modos de viver. Dessa forma, a abordagem meso é necessária, pois parte do pressuposto de que é possível articular a reflexão sobre as escolas, a partir das ações realizadas no seu interior, uma vez que "é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados" (NÓVOA, 1992, p. 20).

Segundo Paulo Freire, a organização escolar, com seus obstáculos e virtudes, precisa ser interpretada como um espaço de luta que tem como finalidade a construção e a ampliação dos saberes humanos, habilitando os vários sujeitos, que nela estão, a se encontrarem e intervirem na formação de suas próprias subjetividades. É fundamental acreditar na possibilidade de mudança, de que é possível, através de um trabalho coletivo sério, consciente e crítico no contexto meso, transformar radicalmente o micro e contribuir para alterações significativas no macro.

Direcionar o olhar para dentro da instituição escolar não é, em hipótese alguma, assumir a idéia de que a escola tudo pode, mas é sim, a possibilidade de obter clareza sobre os obstáculos e problemas que existem em seu interior, tornando-a objeto de conhecimento de forma a evidenciar suas particularidades e para procurar alternativas para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva freireana, apoiado na luta, na esperança, no amor e na utopia.

Assim, o objetivo foi analisar a administração escolar sob a ótica do pensamento de Paulo Freire e, partindo dessa concepção, apontar

indicativos e pressupostos que possam contribuir para a construção de uma proposta alternativa de trabalho a ser desenvolvida na organização escolar, que considera a participação dos diferentes atores escolares como imprescindível.

No desenrolar da pesquisa, tornou-se evidente que a concepção defendida por Paulo Freire é a de uma administração escolar radicalmente humanitária e democrática, que prevê a responsabilidade de todos os atores escolares tanto no planejamento como na execução do trabalho educativo. Nessa forma de administração, cabe a todos o direito e o dever de construir coletivamente a escola que se deseja, num exercício constante de reflexão, análise, debate e avaliação, traçando as metas necessárias para atingir os objetivos desejados.

Apesar de a administração escolar democrática ser, hoje, um valor garantido na legislação, ainda não foi totalmente compreendida nem incorporada à prática social e educacional brasileira. Muito precisa ser feito para a construção de uma administração que se pretenda humanitária e democrática. Nesse sentido, partindo do referencial freireano, aponto alguns instrumentos necessários para que seja possível transformar a escola em um local democrático, dinâmico, participativo, acolhedor, feliz e significativo.

Primeiramente, é necessário que o diretor de escola, ao fazer sua opção política por uma educação e por uma sociedade inclusiva, lute para superar estilos de administração que transformam a escola em um espaço de poder e de autoritarismo. É preciso estar atento para identificar e combater os *slogans* que modelos autoritários sempre defenderam, dificultando o envolvimento e a participação dos atores no destino da escola.

unesp

Também destaco que, apesar dos vários problemas e obstáculos presentes no campo de atuação da administração escolar, existem lacunas que, se bem preenchidas, podem fazer a diferença entre uma escola inerte, paralisada, e uma escola dinâmica, alegre e bonita. Isso exige que o diretor de escola compreenda a necessidade de lutar contra a desesperança, sentimento inibidor e anulador de qualquer chance de mudança.

Não é preciso que o diretor de escola seja um "super-homem" ou uma "mulher maravilha", mas é fundamental que ele *não* seja um "diretor lata". Esse profissional deve ser um agente mediador e transformador, para que possa viabilizar, na escola, espaços plenos de diálogo, de convivência saudável e de formação de pessoas criativas, críticas e reflexivas. Portanto, o princípio freireano da dialogicidade é um importante aliado. O diretor democrático é responsável pelo estabelecimento de uma cultura, no interior da organização escolar, que propicie o estabelecimento de um clima participativo, dialógico, sadio e prazeroso.

Na administração democrática, a escola necessita ser administrada coletivamente e não apenas fiscalizada. Nessa perspectiva, cabe ao diretor não apenas desenvolver o saber técnico, mas também o político e o humano. Sua atuação ultrapassa o domínio de técnicas e legislações e transforma-se numa liderança positiva, que revela as capacidades de estabelecer e mediar relações, de formar parcerias, de promover as pessoas e permitir o aparecimento de outras lideranças. O altruísmo, a solidariedade e a cooperação tornam-se valores essenciais na vivência cotidiana na escola.

Nessa concepção, o diretor desempenha atividades que extrapolam a simples execução de tarefas; sua atuação representa uma práxis

política que pode contribuir para uma ação que produz mudanças e transformações significativas, as quais facilitam o surgimento de uma escola onde o trabalho tenha sentido e se desenvolva numa perspectiva de inclusão, libertação, emancipação e humanização, além de valorizar a solidariedade e estimular a palavra, o saber e a cultura de todas as pessoas.

Essa práxis política não é um dom pessoal do diretor de escola, mas se desenvolve e é apreendida no dia-a-dia. O seu desabrochar e a sua permanência é uma luta constante, pois a atuação do responsável pela escola não depende única e exclusivamente dele. Sua função está atrelada a um amplo contexto de relações internas e externas à escola, que, muitas vezes, acabam por dificultar (mas não impedir) a viabilização de práticas democráticas.

Para ocupar todos os espaços possíveis da escola, deve-se, primeiramente, reconhecer e valorizar sua história, seu perfil, sua rotina e sua cultura. Ao diretor cabe conhecer e compreender toda a realidade que o cerca, para que seja possível construir, no interior da unidade escolar, uma cultura que tenha como prioridade estabelecer um clima de trabalho satisfatório, que, mesmo com conflitos e diferenças, seja dinâmico, respeitoso e solidário.

A escola, na visão de Paulo Freire, é concebida como uma realidade organizacional que é socialmente construída e onde cada sujeito dá a sua contribuição, através de uma participação efetiva. O autor acredita numa escola que tem na sua administração um projeto de educação como prática da liberdade, que não se impõe autoritariamente e que acredita na luta permanente como possibilidade de resistência e continuidade histórica.

Nesse sentido, o proposto, aqui, não é a construção de uma nova escola, mas, coordenar e direcionar as ações, no sentido de re-significar

unesp

e re-criar uma escola concreta, vinculada a um projeto de educação de qualidade, para a construção de um mundo mais solidário. O diretor democrático não espera simplesmente que as coisas aconteçam, porém se assume como responsável por uma escola séria, alegre, prazerosa e acolhedora, onde os objetivos expressos no Projeto Político-Pedagógico saiam do campo das intenções e façam parte de um plano concreto de ações. Essa passagem das idéias para a execução é que pode viabilizar possibilidades de diferentes amanhãs, uma vez que, no que concerne aos profissionais progressistas, "entendendo os obstáculos como desafios, a tarefa destes é buscar respostas adequadas" (FREIRE, 2001c, p. 42).

Dessa forma, *Paulo Freire e a Administração Escolar: em busca de um sentido* está à procura *dessas respostas adequadas* que fogem de posições fatalistas e vislumbram a possibilidade de sonhar os sonhos possíveis. Um sonho que tem como protagonista um diretor sensível, que, munido da fundamentação teórica necessária, busca tornar-se uma pessoa e um profissional capaz de contribuir para a transformação dos diferentes sujeitos envolvidos com ele num projeto educacional.

A construção de uma administração escolar democrática passa necessariamente pela busca da autonomia, da participação e da descentralização das decisões. Apesar de esses valores se encontrarem ainda distantes de serem efetivamente alcançados, é preciso que os diretores, juntamente com todos os atores escolares, reflitam e pressionem as autoridades educacionais para que, através do diálogo, cheguem a alternativas que permitam o enfrentamento do descompromisso de governos, com ou sem tradições autoritárias históricas.

unesp

A escola, como resultado da construção coletiva, não pode ser pensada apenas de forma abstrata, mas, sim, concretamente. É fundamental desenvolver uma cultura de participação e de autonomia, no interior da unidade escolar, para que se estabeleça a sua identidade institucional e, assim, seja possível vislumbrar mudanças significativas nas relações entre o sistema, a comunidade, a equipe pedagógica e os alunos. Visando a contribuir para trazer para dentro das organizações escolares uma práxis realmente democrática, apresentei alguns instrumentos ou medidas que computo de bastante importância.

O primeiro ponto trata do *processo de escolha dos diretores de escola*, onde abordei a necessidade de superar o corporativismo existente na área, garantindo espaços de discussões e reflexões sobre os pontos negativos e positivos das diferentes formas de provimento do cargo, incluindo a eleição desse profissional pela comunidade escolar. Essa reflexão é importante para a conquista de uma política de administração que se pretenda democrática e que tenha como objetivo uma escola pública com qualidade social, organização e participação popular.

Em seguida vem a *valorização do Conselho de Escola*, importante instrumento para a democratização da escola e da sociedade: não basta apenas instituir e formalizar as leis para que o Conselho de Escola exista. É necessário que o diretor desenvolva possibilidades reais para sua atuação e participação efetiva na tomada de decisões.

O terceiro pressuposto diz respeito à *formação do Grêmio Estudantil*: a práxis vivenciada pelos alunos, no espaço do Grêmio, torna-se um desafio educacional, social, cultural e político e é um dos caminhos para a

formação integral do aluno. Sua participação em movimentos estudantis é um passo importante para a aprendizagem da democracia. O diretor deve, juntamente com os diversos atores, estimular e criar condições para que o Grêmio atue, pois, além de influenciar de forma benéfica nas ações cotidianas da escola, também contribui para o fortalecimento da identidade do aluno.

Como quarto ponto, destaco *a participação dos atores escolares*, que não deve ser compreendida exclusivamente como prerrogativa das pessoas que compõem o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. Essa participação ampla, apoiada nos valores da ética, solidariedade, eqüidade, respeito e responsabilidade, precisa ser estendida a professores, funcionários, alunos, família, comunidade, diretores e seus pares, sindicatos e o sistema educacional representado por seus vários órgãos.

O *Projeto Político-Pedagógico* da escola também é ferramenta importante. A elaboração coletiva e dialógica desse instrumento não fica apenas no nível burocrático ou no nível do discurso, mas precisa ser elaborado e vivenciado na dinâmica da escola e da ação pedagógica. O diretor, como articulador do Projeto, precisa compreendê-lo como um processo e não como um produto, de modo que é necessário um direcionamento político, técnico e humano. Além das esferas sociais e políticas, também precisam ser consideradas as questões referentes ao trabalho pedagógico que garantam aos alunos a assimilação do conhecimento, um dos papéis fundamentais da escola.

No Projeto Político-Pedagógico devem estar previstas também as ações voltadas para estabelecer *a escola como local adequado à Formação Continuada*. Concluir a formação inicial é apenas o início de um longo caminho,

unesp

porque o processo de aperfeiçoamento não pode ser interrompido. Essas ações devem estender-se a todos os integrantes da escola e não ficarem restritas apenas aos professores. Devem também abandonar a forma usual de cursos e palestras para tornar-se um processo no qual a escola se transforme em local propício para a construção da ação-reflexão-ação. É importante que o diretor não se descuide da sua própria formação e seja sensível à formação de todos os que compõem a escola. Por isso, propiciar ambientes produtivos, conduzir e direcionar ações numa perspectiva democrática, para que as pessoas conquistem avanços técnicos, pedagógicos e pessoais, torna-se essencial. Para o sucesso dessa formação permanente, o diretor deve contar, entre outros, com o auxílio e a colaboração dos educadores, da família, dos sindicatos, da comunidade escolar e da universidade, para que seja possível vislumbrar novos caminhos.

O sétimo pressuposto é *a construção de uma Pedagogia da Sustentabilidade*, a qual se fundamenta no questionamento e na vivência de valores de cooperação, respeito e solidariedade. Os saberes escolares não são guiados apenas pelos conteúdos conceituais, mas também pelos conteúdos procedimentais e atitudinais, que colaboram para o desenvolvimento humano global. O diretor, juntamente com os atores escolares, busca desenvolver um trabalho que favoreça o despertar da consciência para a preservação planetária. Tal trabalho se inicia pelas pequenas ações no cotidiano escolar, pela solidariedade ao semelhante e pelo respeito à natureza, objetivando a felicidade, o bem-estar e a qualidade de vida dos seres na Terra.

Finalmente, o último ponto diz respeito à *construção de espaços ricos de múltiplas vivências* para que a escola não seja apenas um

local onde ocorra a transmissão de conteúdos mecanizados, enfadonhos e tristes, com a finalidade de preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho. Ela precisa se transformar num ambiente democrático e alegre, onde a construção de espaços ricos de múltiplas vivências seja possível e na qual o encantamento, a beleza, o prazer, a pesquisa e a reflexão estejam presentes e façam a diferença no dia-a-dia e no relacionamento entre as pessoas. O diretor, junto com o coletivo da escola, ampara-se numa metodologia de trabalho que deve estar contextualizada de acordo com cada realidade escolar. Portanto, vários projetos podem ser desenvolvidos, desde a conservação da estrutura da escola, até planos maiores e mais amplos, apontados no quinto capítulo. Eles fazem parte de uma práxis que permite construir, no interior da organização escolar, a pedagogia da possibilidade, a qual, juntamente com a alegria, o prazer e o compartilhamento, supõe também a seriedade, o esforço e o compromisso na busca de uma escola melhor.

Além desses instrumentos propostos, outros ainda poderão ser imaginados e postos em prática em cada uma das escolas. Acredito que a vivência de uma administração escolar democrática, aliada às outras práticas, poderá instrumentalizar a classe popular a lutar, reivindicando e transformando o contexto em que vive. Nesse sentido, o diretor acredita no potencial dos seres humanos, porque, se deixar de investir no seu sonho de transformação, estará também sendo conivente e compactuando com a perpetuação da *malvadez neoliberal*.

Para finalizar estas considerações, esclareço que não tenho a pretensão de achar que a administração escolar humanitária e democrática possa sozinha resolver todos os complexos problemas existentes em nossa

realidade, nem tampouco oferecer um conjunto de receitas prontas a serem aplicadas quando necessárias. Em vez disso, acredito que a administração escolar, apoiada na participação de todos os atores escolares, na re-significação do trabalho pedagógico e na superação de uma prática tradicionalmente funcionalista, burocrática, centralizadora e autoritária, possa ser uma das alternativas para construir uma escola pública que universaliza e sociabiliza o saber sistematizado, essencial para o exercício da democracia consciente e crítica.

Também quero enfatizar que as idéias apontadas neste trabalho não são, em hipótese alguma, meros paliativos aos problemas enfrentados, mas apresentam-se, com efeito, como uma tentativa de reunir as contribuições valiosas deixadas por Paulo Freire, em seus escritos e na sua práxis, como um "precioso tesouro" para os educadores que ainda não perderam a capacidade de se indignar, de amar, de sonhar e de acreditar num mundo mais humano e mais digno.

Os princípios e indicativos explicitados e inferidos nas obras de Paulo Freire são um importante referencial, em razão de permanecerem dinâmicos, vivos e abertos, cabendo a todos os educadores progressistas a análise, a interpretação e a atualização dessas categorias essenciais. Num mundo de grandes contrastes, de violência e barbárie, de escândalos e crises econômicas, políticas e sociais, o conjunto da obra desse andarilho da utopia traz grandes contribuições, que, felizmente, ainda continuam influenciando a vida de muitas pessoas e de muitos educadores que mantêm a esperança e são fiéis aos princípios freireanos. Princípios e concepções que representam não apenas conhecimento, saber, ciência, mas, também, a oportunidade de

unesp

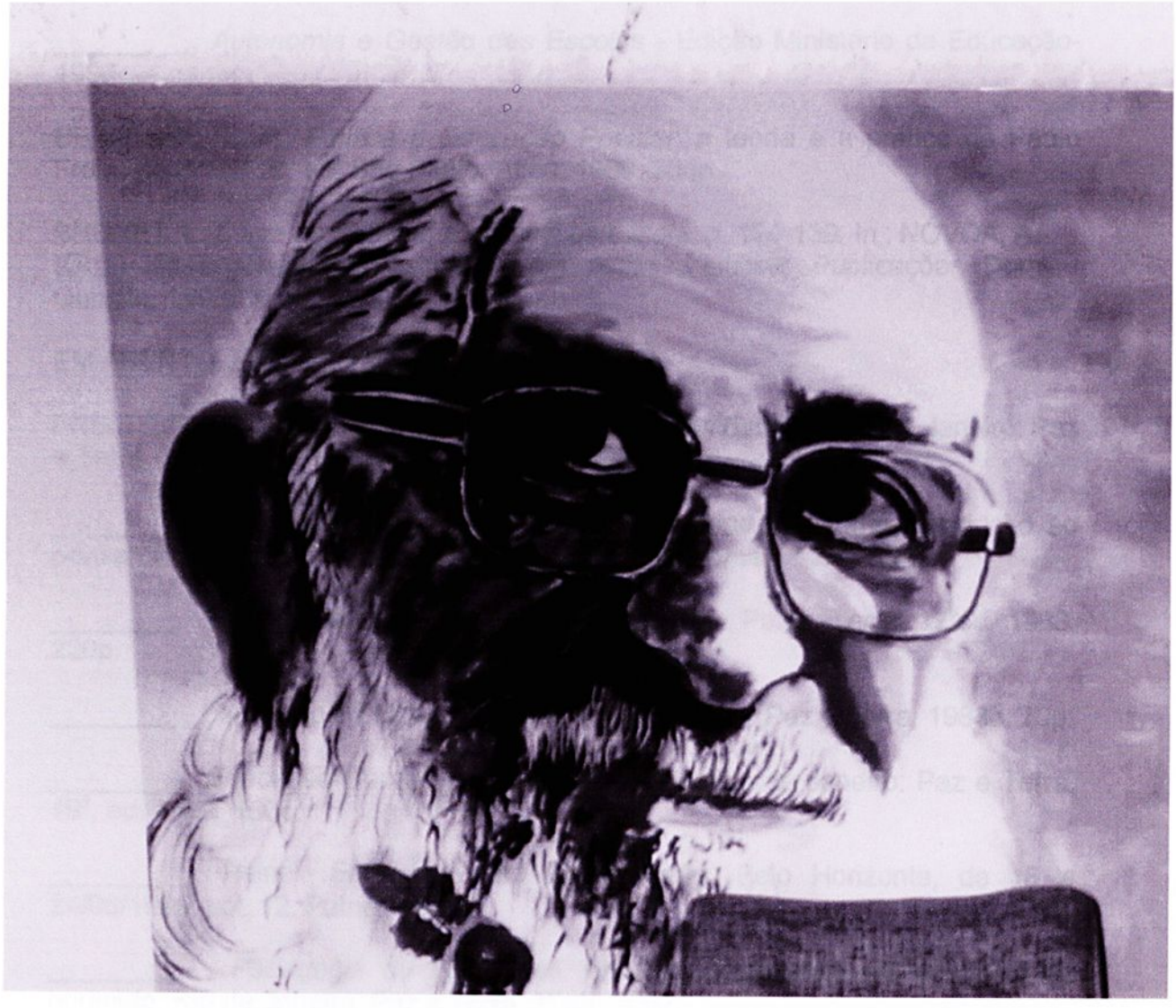
refletir e incorporar uma práxis mais amorosa, esperançosa, utópica, solidária e, acima de tudo, mais humanitária.

Para concluir, quero deixar registrada esta citação de Paulo Freire, que fala, com a alma, sobre a necessidade utópica de acreditar, de amar, de sonhar e de ter esperanças na efetivação de uma educação como prática da liberdade:

> [...] que poderá fazer a educação com vistas à esperança? [...] qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a autêntica prática educativa – gnoseológica, estética, ética, política – seu processo implica a esperança. Educadores desesperançosos contradizem sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na história. (FREIRE, 2001-c, p. 87-88).

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALGARTE, R. A. *Produção de Pesquisas em Administração da Educação no Brasil:* relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998. (Série estudos e pesquisas da ANPAE; nº03).

ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Cortez. v.77, p.53-61. maio /1991.

AZANHA, J. M. P. *Autonomia da Escola*: um Reexame - Série Idéias, 16, Governo do Estado de São Paulo, 1993.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.1977.

BARROSO, J. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Outubro/1995

_____ . *Autonomia e Gestão das Escolas* - Edição Ministério da Educação-1996.

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular*: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1989. 304p.

BRUNET, L. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. p. 124-139. In : NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

EM ABERTO. Brasília: INEP. Ano VI, nº36. 1987.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____ . *Conscientização: teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. 102p.

_____ . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12ªed. 1983, 220p.

_____ . *Educação e Mudança*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b, 79p.

_____ . *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 19ª. ed. 1989, 150p.

_____ . Painel .*Entrevista com Paulo Freire*. Belo Horizonte, de 18 a 24/06/1989, vol. 12. Painel, 1989b.

_____ . *Pedagogia da Esperança:* Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3ª ed. 1992.

_____. *Especial Paulo Freire*. Revista Nova Escola. São Paulo: Edição No. 71, novembro/ 1993.

_____ . *Professora sim tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993b, 127p.

_____ . Revista Presença Pedagógica. Entrevista com Paulo Freire. Belo Horizonte: ano1, no. 1, jan./ fev. 1995. p.5-12.

_____ . *Entrevista com Paulo Freire*, Dois Pontos. Belo Horizonte: mar/abr. 1996, p. 9 a 13.

_____ . *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra . 7ª.ed. 1998. 165p.

_____ . *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 4ª. ed. 2000, 144p.

_____ .*Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000b, 134p.

_____ . *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 300p.

_____ . *Política e Educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 4ª. ed. 2001b, 119p.

_____ . À Sombra desta Mangueira. São Paulo: Editora Olho d' Água. 2001c,120p.

_____ . *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª. ed. 2002, 93p.

_____ . *Educação e Atualidade Brasileira.* São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 2003, 123p.

FREIRE. P ; FREIRE A.M.A. (org.) . *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 300p.

FREIRE, A.M.A.. *A Voz da Esposa*: a trajetória de Paulo Freire. In: Paulo Freire: uma biobibliografia.GAGOTTI, M. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, 765p.

GADOTTI, M *Convite À Leitura De Paulo Freire*, São Paulo: Editora Scipione. 1989.

_____ . *A Voz do Biógrafo Brasileiro*- A Prática à Altura do Sonho. p.69 –115. In: Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, 765p.

_____ . *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, 333p.

_____ . *Boniteza de um sonho:* ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003, 80p.

_____ . *Um olhar sobre Paulo Freire*. Disponível em: < http://www.paulofreire.org/-2k> acesso em 17/06/2004.

GADOTTI, M.ROMÃO, J. E. (org.). *Autonomia da escola:* princípios e propostas. 4ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, 166p.

GENTILLI, P. A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional.* In: GENTILI, P. A.A.; SILVA, T. T. (orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas. Petrópolis: RJ: Vozes. 2ª. ed. 1995.

INSTITUTO PAULO FREIRE. http://www.paulofreire.org/-2k.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Sumus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?*: novas exigências educacionais e profissão docente. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 104p.

LIMA, L. C. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.* 2.ed. Braga : Instituto de Educação e Psicologia, 1998. 604p.

_____ . *Organização escolar e democracia radical:* Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, 116p.

LIMA, M. R. C. *Administração da educação no Brasil na década de 1990:* entre a competitividade e a humanização. Marília: Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. 125 f.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. EM ABERTO,* Brasília, v.17, n.72, p.11-33. fev/jun 2000.

MACHADO, L. M. *Administração da educação em Anísio Teixeira*: realismo e utopismo. 2001. 186f. Livre Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

MAIA, G. Z. A. *As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MARRACH, S.A. *O Tempo em que a Obra de Freire Nasceu.* p. 563-564. In. GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia . São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. 765p.

MORAES, R. *Análise de conteúdo: possibilidades e limites.* In: ENGERS, M. E. A (org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1994.

NOGUEIRA, A.; GERALDI, J.W. (orgs.) *Paulo Freire:* trabalho, comentário, reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, 86p.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In : _____. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-43

OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. H. Municipalização e gestão municipal. *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997.* Brasília, ANPAE,1999.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 3ª.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. 157p.

_____ . *Uma escola mais bela, alegre e prazerosa*. p. 83- 92. In: (compiladores) GADOTTI, M; GOMEZ, M.; FREIRE, L. Lecciones de Paulo Freire. cruzando fronteras: experiencias que se completan. Bueno Aires: Clacso, 2003.351p.

PARO, V.H. *Participação da Comunidade na Gestão Democrática da escola Pública*. p. 39-47. O papel do diretor e a escola de 1°. grau. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica,1992, 140p. Série Idéias, no. 12.

_____ . *Eleição de Diretores*: a escola básica experimenta a democracia. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

Revista Nova Escola. *Especial Paulo Freire*. São Paulo: Edição No. 71- novembro/ 1993.

ROMÃO, J. E, PADILHA, P. R. *Diretores escolares e gestão democrática da escola*, p. 91- 102. In: GADOTTI, M.ROMÃO, J. E. (org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, 166p.

ROMÃO, J. E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. p. XIII- XLVIII. In: FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira.* São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 2003, 123p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo a educação pública popular*. Ano 2. São Paulo: Município de São Paulo, 1990. 31p.

_____ . *Planejamento.* Instrumento de Mobilização Popular. São Paulo: Município de São Paulo, 1992. 84p.

_____ . *Balanço Geral da SME Projeto Trienal*. São Paulo:Município de São Paulo, 1992- b, 172p.

SILVA JÚNIOR,C. A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez. 2. ed. 1993.

unesp

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola.* São Paulo: Editora Manole Ltda. 1988, 277p.

VASCONCELOS, G.C. Paulo Freire: Bibliografia. Disponível em < http://www.paulofreire.org/-2k> acesso em 25/06/2002.

WEFFORT, F.C. *Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*. p. 3-26. In: FREIRE, P. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 19ª. ed. 1989, 150p.

WITTMANN, L. C. *Administração da Educação Hoje:* ambigüidade de sua produção histórica. In. Em Aberto. Brasília: ano 6, nº 36, out/dez., 1987.

WITTMANN, L. C.; FRANCO, M. E. D. P (cords). *Situação e Perspectivas da Administração da Educação no Brasil:* relatório geral do programa de pesquisa: primeira fase. Brasília: ANPAE, 1998. (Série estudos e pesquisas da ANPAE, nº 01).

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil*: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE, 1999. (Série estudos e pesquisas da ANPAE, 06).

