

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

RITA ROSANA BRAGA DA SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO PEDAGÓGICA:  
PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO E A *PRÁXIS* PARA UM ENSINO DE  
QUALIDADE

São Leopoldo

2012

RITA ROSANA BRAGA DA SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO PEDAGÓGICA  
PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO E A *PRÁXIS* PARA UM ENSINO DE  
QUALIDADE

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Sandra Vidal Nogueira

Segunda Avaliadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586g Silva, Rita Rosana Braga da  
Gestão democrática e participação pedagógica:  
princípios do conhecimento e a práxis para um ensino  
de qualidade / Rita Rosana Braga da Silva ; orientadora  
Sandra Vidal Nogueira. – São Leopoldo : EST/PPG,  
2012.  
62 p.  
  
Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2012.  
  
1. Educação – Finalidade e objetivos. 2.  
Democratização da educação. 3. Pedagogia crítica. I.  
Nogueira, Sandra Vidal. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

RITA ROSANA BRAGA DA SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO PEDAGÓGICA  
PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO E A *PRÁXIS* PARA UM ENSINO DE  
QUALIDADE

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Data:

---

Sandra Vidal Nogueira – Doutora em Educação – EST

---

Gisela Isolde Waechter Streck - Doutora em Teologia – Escola Superior de Teologia

*Dedico este trabalho primordialmente a  
Deus, pois sem Ele eu nada poderia;  
Ao meu saudoso pai (in memoriam);  
À minha estimada e amada mãe pelo  
incentivo e preces a Deus;  
À minha querida irmã, cunhado e amados  
sobrinhos pelo companheirismo e força;  
Ao meu grande e querido amigo Gilton  
Abreu pela realização de um sonho, com  
quem compartilhei momentos de alegrias,  
mas também de tristezas ao longo dessa  
etapa que, graças a todos, venci.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força interior para superar as dificuldades, por mostrar o caminho nas horas incertas e por me suprir em todas as minhas necessidades;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Nogueira Vidal, minha orientadora e amiga, pela sua responsabilidade e compromisso em estar sempre disposta e preocupada na realização desta pesquisa;

Ao meu amigo, Ms. Antônio Ribeiro Fagundes, pelo apoio, força e incentivo para correr atrás do meu sonho;

À minha “vózinha” Maria Cardoso Braga (Minininha), pelas suas preces e incentivo apesar de seus noventa e seis (96) anos, o seu amor é exemplo de vida;

Aos meus familiares, pelo apoio e torcida constante; à minha querida mãe, companheira incansável na corrida contra o tempo, a Rosália, Wandilson, Lara e Laio pelo amor incondicional;

À minha prima sobrinha companheira de jornada, Lisie F. Braga, que Deus te ilumine no término da sua caminhada;

A todos os professores e funcionários dessa conceituada Instituição meu muito obrigado;

E, finalmente, a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A questão da Gestão Democrática e a Participação Pedagógica constitui um campo inesgotável para investigação do educador, e vários conceitos estão relacionados a este tema, tais como: princípios do conhecimento, ideologia e diálogo. Por outro lado, não se pode discutir o assunto sem considerar a educação libertadora e a consciência crítica como os pilares necessários à transformação da realidade. Neste sentido, o presente trabalho chama a atenção dos educadores para assumirem a sua identidade pedagógica. Isto implica o empoderamento e a curiosidade epistemológica para alcançar a tão desejada *práxis*. Debate-se e exorta-se na presente dissertação o desafio dos gestores no tocante à consecução dos seus objetivos por meio das CHAVES DE LEITURA (Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Valores e Espiritualidade), reais pressupostos de trabalho.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Participação pedagógica. Diálogo. Consciência crítica. Transformação.

## **ABSTRACT**

The issue of Educational Participation and Democratic Management is an inexhaustible field for investigation of the educator. This is because many concepts are related to this theme, such as principles of knowledge, ideology, and dialogue. On the other hand one can not discuss the subject without regard to liberating education and awareness as critical pillars necessary to transform reality. In this sense the present work draws attention of educators to take their pedagogical identity. This implies the empowerment, the epistemological curiosity to achieve the desired practice. Struggles and calls up the challenge in this dissertation to all managers regarding the achievement of its goals by **READING KEY** (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Spirituality), actual working conditions.

**Keywords:** Democratic Management. Educational participation. Dialogue. Critical consciousness. Transformation.





## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR .....	15
1.1 Relação diálogo e participação .....	19
1.2 Apontamentos sobre a consciência crítica.....	25
2 UMA VISÃO EPISTÊMICA SOBRE OS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO.....	29
2.1 Os princípios basilares do conhecimento.....	33
2.2 Um elo entre participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem .....	35
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM DEBATE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA .....	39
3.1 A questão ideológica em torno da gestão democrática .....	43
3.2 A participação pedagógica: a atitude eficiente dos gestores .....	48
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	59



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa eminentemente bibliográfica, especialmente focalizando a contribuição de Paulo Freire e outros autores sobre o tema em apreço. Procuramos, entretanto, discutir com mais profundidade e de forma específica os princípios da Gestão Democrática, por meio da ênfase na Práxis do Ensino de Qualidade a partir de uma cuidadosa revisão de literatura. Para isso, procuramos recorrer aos seguintes tipos de leitura:

**Leitura exploratória.** Conforme bem explica Gil, a pesquisa bibliográfica precede: uma leitura exploratória que pode ser comparada à expedição de reconhecimentos que fazem os exploradores de uma região desconhecida. É feita mediante o exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé. Também faz parte deste tipo de leitura o estudo da introdução, do prefácio (quando houver) das conclusões e mesmo das orelhas dos livros. Com estes elementos, é possível ter uma visão global da obra, bem como de sua utilidade para pesquisa.<sup>1</sup>

**Leitura seletiva.** A determinação do material que de fato interessa à pesquisa. Para tanto, é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto.

A leitura seletiva é mais profunda do que a exploratória; todavia, não é definitiva. É possível que se volte mais vezes ao mesmo material com propósitos diferentes. Isto porque a leitura de determinado texto pode conduzir a algumas indagações que, de certa forma, podem ser respondidas recorrendo-se a textos anteriormente vistos.

**Leitura analítica.** A leitura analítica é feita a partir dos textos selecionados. Embora possa ocorrer a necessidade de adição de novos textos e a supressão de outros tantos, a postura do pesquisador, nesta fase, deverá ser a de analisá-los como se fossem definitivos.

---

<sup>1</sup> GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 12-25.

A finalidade da leitura analítica é ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa.

**Leitura interpretativa.** Esta constitui a última etapa do processo de leitura das fontes bibliográficas. Naturalmente é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução. Nesta leitura, procuramos conferir significado mais amplo aos resultados, obtidos com a leitura analítica. Enquanto nesta última, por mais bem elaborada que seja, o pesquisador fixa-se nos dados. Na leitura interpretativa, vai além deles, através de sua ligação com outros conhecimentos já obtidos.

A discussão em torno de um ensino de qualidade tem merecido espaço especial em jornais, revistas e periódicos em nível universal. O tema em apreciação, *Gestão Democrática e Participação Pedagógica: Princípios do Conhecimento e a Práxis para um Ensino de Qualidade*, é de grande interesse acadêmico que merece um olhar percuciente, uma vez que se bem entendidos e aplicados tais conhecimentos temos como sucedâneo a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de influir na transformação da sociedade hodierna e na formação de futuros cidadãos. Esta formação não deve acontecer apenas no plano intelectual, mas moral, social e espiritual.

Discutimos muito a necessidade da conquista de uma sociedade mais justa. Esta frase tem se tornado um aforisma em todos os discursos políticos e pedagógicos. Entretanto, é por meio da *Gestão Democrática* em que a escola esteja apta a proporcionar uma educação integral e não a mera transmissão de conteúdos proporcionando a reflexão/ação que ocorrerá o ensino de qualidade.

Considerando que é lamentável o papel da educação atendendo muitas vezes à ideologia da classe dominante voltada ao mercado de trabalho, muitas vezes também reduzida ao mero conhecimento a serviço da competitividade, a busca da melhoria das nossas condições educacionais, enfrentando os desafios da própria sociedade, torna faz necessária a apreciação do tema, objeto da presente pesquisa.

Para que a transformação positiva ocorra, todos envolvidos na comunidade educacional precisam ter consciência da necessidade de mudança e acreditar

sobretudo que o educando é capaz de fazer esta mudança dentro da ótica de uma educação libertadora. É importante enfatizar a educação problematizadora, pois atualmente apesar do discurso competente que tanto proclama a problematização o senso crítico e a reflexão, mas na verdade, o que se tem praticado é a educação bancária.

Com efeito, o gestor que abre a escola à comunidade constitui a vivência dialética e dialógica em que alunos, professores e funcionários, usando a consciência crítica, passam a interagir com a realidade, perceber o futuro a constituir, este futuro que, na expressão freireana, constitui o “inédito inevitável”.

A presente pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se um enfoque do diálogo como instrumento transformador. Daí, faz-se uma análise sobre a importância de o educador usar este mecanismo como prática pedagógica, pois na visão freireana não se concebe um discurso desvinculado da prática.

Ainda no primeiro capítulo, trava-se um debate entre a relação estabelecida entre os quesitos diálogo e participação. Neste íterim, entrelaça-se a participação por meio de uma ação intersubjetiva entre professor e aluno e destaca-se a importância da participação para se alcançar a eficácia da aprendizagem.

Finalizando o primeiro capítulo, aborda-se a consciência crítica, contrapondo-a à consciência ingênua. Lembra-se da importância do empoderamento e isto significa o pleno compromisso firmado entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, apresenta-se uma visão epistêmica sobre os princípios do conhecimento, analisando diversas correntes de pensamento que tratam do fenômeno educativo e estabelecem uma ponte entre os diferentes olhares.

O segundo capítulo conclui com uma abordagem que se propôs a fazer um elo entre a participação pedagógica o conhecimento e aprendizagem. Trabalha-se esta trilogia enfatizando a interdependência entre as partes.

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta uma abordagem clara sobre a gestão de conhecimento trabalhando a forma como deve ocorrer este processo e a importância para a aprendizagem. Analisa também a *práxis* de ensino de qualidade,

pois todo o sistema de ensino busca a formação integral do educando quer se tratando de valores morais, sociais, políticos.

Concluindo o terceiro capítulo, trata da responsabilidade do Estado na *práxis* do ensino de qualidade. Neste capítulo, analisa-se a ideologia do Estado sob a luz de Louis Althusser e se discute um olhar mais aprofundado as questões da ideologia e a percepção que educadores e educandos devem ter diante do currículo escolar.

Deste modo, entendendo a relevância do tema e a preocupação emergencial e universal, propomo-nos a teorizar de forma a apresentar à comunidade acadêmica um novo olhar, não nos ousando a percorrer um caminho novo, mas um novo jeito de caminhar.

## 1 O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR

Deve-se mencionar o diálogo como princípio basilar da Gestão do Conhecimento e a *práxis* para um ensino de qualidade, uma vez que o conhecimento nasce com o diálogo. É bom lembrar que desde tempos remotos este instrumento tem sido uma ferramenta essencial para obtenção de respostas intrigantes. É nesta ótica que Freire lembra com muita propriedade na sua obra *Por uma pedagogia da pergunta* que “somente por meio de perguntas essenciais vamos encontrar respostas essenciais”.<sup>2</sup>

É importante destacar que, na obra citada, os autores destacam a importância do diálogo, como um meio de construir o conhecimento. Faundez destaca que “a origem do conhecimento está na pergunta ou nas perguntas”<sup>3</sup> e menciona que se atreveria a dizer que a primeira linguagem, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta em um ato simultâneo.

Isto nos conduz ao raciocínio de que as respostas prontas, os currículos elaborados de cima para baixo sem a participação popular e a ideologia que impõe a classe dominante estão distantes para a formação de um Ensino de Qualidade. Nota-se que Freire corrobora este raciocínio quando diz: “insisto em que a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas”.<sup>4</sup> Novamente se observa de forma cristalina que a educação deve estar voltada aos questionamentos e não tentar apresentar um conteúdo estereotipado como proposta de solucionar os problemas.

A proposta da metodologia da pergunta ajuda o educando a observar melhor a sua realidade e participar na sua transformação, uma vez que na ótica freireana, ao descrever educação como um ato político, entende-se que os problemas sociais devem ser debatidos amplamente na escola por meio do diálogo.

Assim sendo, em momento algum o educador deve ter uma postura autoritária, pois nada está preestabelecido. O próprio Freire nos traz esta contribuição, ao dizer que: “sem aventura não é possível criar. Toda prática educativa que se funda no estandartizado, no preestabelecido, na rotina em que

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

<sup>3</sup> FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 26.

<sup>4</sup> FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 28



todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante, e, por isso mesmo, antidemocrática”.<sup>5</sup>

Deste modo, todo o conhecimento deve ser construído com e entre os educandos para que possa ser realmente democrático.

É preciso entender que a efetiva gestão democrática só ocorre com completa sinergia entre gestores, educadores, alunos, pais, funcionários e os demais seguimentos da sociedade. Então, para que ocorra a efetiva gestão é preciso que todos estejam trabalhando em equipe.

Uma equipe de trabalho gera sinergia positiva por meio do esforço coordenado. Os esforços individuais resultam em um nível de desempenho maior do que a soma daquelas entradas individuais. Os gestores buscam esta sinergia porque permitem que as organizações melhorem seu desempenho geral. Os diretores que pretenderem trabalhar com coletivos precisam conhecer os vários tipos de equipes para poderem aproveitar suas características de acordo com as demandas existentes.

É nesta visão de trabalho em equipe que se entende a gestão democrática como um processo dinâmico do sistema de ensino como um todo envolvendo vários seguimentos sociais compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Entretanto, não se pode desperceber o trabalho em equipe sem que haja a participação de todos por meio do diálogo, pois neste caso seria apenas uma manipulação entre os próprios dominadores para a conservação do poder por meio de um pacto antidialógico. Freire analisou esta questão do seguinte modo:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas politicamente estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem as palavras. Muitas vezes esta manipulação dentro de certas condições históricas especiais se verifica através de pactos entre as

---

<sup>5</sup> FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 28.

classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão numa apreciação ingênua de um diálogo entre elas.<sup>6</sup>

É necessário que o educador esteja atento para possibilitar a efetiva participação dos seus alunos, bem como de toda a equipe no processo pedagógico garantindo o exercício da Gestão Democrática e jamais permitindo a manipulação que na sua própria essência é autoritária e antidialógica.

É indissociável a Gestão Democrática e participação pedagógica, uma vez que esta participação só ocorre quando o educador entende a sua identidade. Neste caso, podemos dizer que a construção deste edifício denominado aqui Gestão Democrática e Participação Pedagógica deve começar com a resposta à pergunta: o que é ser educador? Faremos uma breve apreciação para entender a mencionada dicotomia neste contexto.

Ser educador é posicionar-se não como mero transmissor de conhecimentos e conceitos, pois sabemos que educar é ato histórico, político, essência e existencial, tem a ver com questionamentos, transformação de uma realidade, consciência crítica, ideologias e tantos outros postulados que vão ressignificando as páginas da nossa história.

Nota-se que educar por meio do diálogo constitui um desafio para o educador e isto é lembrado por Fleuri. Neste sentido,

o diálogo e a participação entre pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que se enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam, portanto, o objetivo principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional.<sup>7</sup>

Assim, percebe-se que os problemas da vida e da prática social devem fazer parte integrante dos debates na escola. E nesta ótica que se faz necessário o currículo pensado a partir de uma visão ampla e mais percuciente, de modo que os educandos tenham participação efetiva no processo do conhecimento. Novamente, Fleuri acentua:

Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos-conhecimentos. O diálogo sobre os

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 162.

<sup>7</sup> FLEURI, R. M. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 59.

problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica que se faz de maneira estritamente ligada à prática.<sup>8</sup>

Deste modo, entendemos que a função da escola é mais ampla do que o cumprimento de um programa, devendo trazer os diversos problemas sociais da comunidade para serem debatidos e elaborados projetos para resolvê-los, buscando a efetiva participação, pois a aprendizagem não se processa de forma isolada e sim, conforme citado acima, a elaboração teórica se faz estritamente ligada à prática.

Entretanto, para que isto ocorra é preciso que os alunos sejam reflexivos. Por conseguinte, algumas indagações ainda nos inquietam, tais como: a escola, sendo um dos aparelhos ideológicos do Estado, incentiva a participação? Os professores têm uma consciência crítico-reflexiva? Considerando-se que vivemos em uma sociedade do conhecimento, de que forma pode-se estabelecer uma relação dialógica entre a gestão do conhecimento e a *práxis* do ensino de qualidade? Pode-se afirmar que a ideologia do Estado atual contribui para a efetiva gestão do conhecimento e a *práxis* do ensino de qualidade?

Tem-se observado acirradas críticas no tocante à má qualidade do ensino. Será que isto se deve aos interesses da classe dominante? Muitas vezes as diretrizes curriculares são elaboradas de cima para baixo em uma relação de poder da classe dominante sobre a dominada. De que maneira se podem aproveitar as brechas do sistema para trabalhar em uma ótica libertadora? Freire chama a atenção, em sua obra *Por uma pedagogia da pergunta*, a vários aspectos: políticos, econômicos, sociais e pedagógicos. Será que os oprimidos poderão influenciar na relação de poder para que ocorra harmônica relação: Gestão de Conhecimento e *práxis* para ensino de qualidade?

Estas indagações merecem reflexão e como já nos diz Libâneo: “se queremos um aluno reflexivo, é preciso um professor crítico-reflexivo”. Para discutir estes problemas é preciso que professor e aluno tenham um espírito científico e sejam capazes de fazer uma perfeita relação entre o diálogo e a participação.

---

<sup>8</sup> FLEURI, 1989, p. 59.

## 1.1 Relação diálogo e participação

Diálogo e participação são peças de um mesmo sistema. Não pode haver participação sem diálogo, pois a palavra não pode ser imposta. Quando se fala em Gestão Participativa, refere-se àquela cuja decisão é tomada em conjunto.

É interessante notar que só participamos quando influímos na transformação de uma realidade através da nossa opinião, questionamento, construção de projetos, acréscimo de ideias. Não se pode conceber alguém sentado ouvindo um discurso ou anotando dados de uma reunião ou por sua vez repetindo as diretrizes traçadas pela classe dominante, e se entender que tal atitude é participação.

É preciso ter bem em mente a diferença entre participação e acomodação.

Acomodação pressupõe passividade. O ato de receber o conhecimento sem análise crítica, sem reconstrução e sem ressignificação dentro de um contexto histórico e ideológico.

Lamentavelmente, a escola tem dado ênfase a este tipo de conhecimento/acomodação. De forma similar, Boaventura de Sousa Santos lembra que a modernidade está fundamentada em dois pilares de construção do conhecimento chamando o primeiro de conhecimento-regulação e o segundo conhecimento-emancipação.<sup>9</sup> Nota-se que o primeiro tipo de conhecimento se hegemonizou, pois é comum ditar a palavra, em uma tentativa de anular a participação.

Observa-se a prática do conhecimento-regulação no tocante à educação bancária, bem citada por Freire, em que o professor deposita o conhecimento na cabeça do aluno como que fosse algo derramado em uma vasilha. Por sua vez, o conhecimento-emancipação tem relação com a educação libertadora, tão proclamada e sonhada pelo próprio Freire: aquela que se fundamenta no diálogo.

Nesta linha de raciocínio, somente educamos quando somos revestidos pelo empoderamento, que para Freire é um processo que emerge das interações sociais em que nós seres humanos somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e

---

<sup>9</sup> SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 30.

ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.<sup>10</sup>

É preciso que o educador desenvolva uma pedagogia que efetivamente promova aprendizagem em que as palavras não fiquem nas bordas dos lábios, mas que influenciem na vida do estudante e neste sentido lembramos Larrosa, em um belo texto intitulado “Elogio do fogo: uma imagem do estudante e duas histórias assílicas sobre a transmissão e a renovação”, uma história sobre o estudante, os livros e certa Casa do Estudo. Conta ele que certa feita uma “pessoa do povo” passa pela frente de uma destas Casas do Estudo, famosa e com medo de entrar confessa:

Não, eu não posso entrar aqui... tudo está cheio aqui dentro. De parede a parede e do solo ao teto, tudo está cheio das palavras sábias e das orações piedosas que aqui se têm pronunciado. Onde poderia encontrar um lugar pra mim? Vendo que todos os acompanhavam o miravam sem compreender disse: “De todas essas palavras fitas desde a borda dos lábios pelos que rezaram e pelos que ensinaram, nem uma só subiu aos céus. Nem uma só palavra foi levada daqui por um alento do coração, por isso tudo o que foi dito permaneceu na Casa do Estudo. E a Casa do Estudo terminou por ficar cheia de parede a parede e desde o solo ao teto”.<sup>11</sup>

Então ser educador é muito mais do que ser simples funcionários e burocratas do conhecimento. Para usar a fiel expressão de Valdo Barcelos, é antes de tudo ser questionador, leitor crítico problematizador e sobretudo não temer a ideologia da classe dominante, mas assumir a sua identidade para transformar positivamente uma realidade.<sup>12</sup>

Com efeito, partimos do princípio que para ser um bom educador é preciso ter uma participação efetiva em todo processo pedagógico. É bom lembrar que participação não é dádiva e sim conquista, quer seja do povo em geral, dos professores, dos alunos, dos funcionários e dos membros religiosos. Isto pressupõe organização. Isso é bem coerente com o raciocínio de Freire na *Pedagogia do oprimido*, ao mencionar que a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

---

<sup>10</sup> GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 165-166.

<sup>11</sup> LARROSA *apud* BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 47.

<sup>12</sup> BARCELOS, 2006, p. 15.

Somente podemos falar em participação e educação de qualidade quando verdadeiramente a práxis pedagógica está voltada à gestão do conhecimento. Jamais se poderia dizer que estamos educando os jovens integralmente se eles não exercerem a sua cidadania, tendo um senso crítico aguçado diante de todos os problemas sociais, políticos e econômicos.

O conhecimento é fundamental para que ocorra a relação diálogo e participação, uma vez que seria incongruência de raciocínio questionar o que não se sabe, pois para se exigir direitos é preciso conhecê-los. Claro que este conhecimento não se refere à competência técnica no seu pleno sentido, posto que o conhecimento específico é adstrito ao profissional de cada área. Percebe-se que à medida que uma comunidade tem maior conhecimento dos seus direitos por sua vez tem maior consciência política. E este raciocínio está coerente na afirmação de Pedro Demo, em *Educação e conhecimento*:

Conhecimento é sem dúvida fenômeno de desconstrução, em dupla via: mostra primeiro como a realidade é, decompondo-a em suas partes, ou seja, desfazendo as aparências; mostra depois como toda teoria sobre a realidade é incompleta, porque todo discurso científico é hermeneuticamente circular. Em toda teoria há metateorias ou narrativas circulares, que a própria teoria não elucida. Apenas supõe. Daí se origina a fragilidade própria da construção científica que, em vez de a olharmos como defeito, representa a energia mais forte de inovação. Com efeito, para inovar é mister desconstruir. Nenhuma teoria merece defesa. Merece ser questionada, para ser substituída por outra melhor argumentada. O conhecimento avança desfazendo-se de modo permanente.<sup>13</sup>

Isto leva o educador a discutir quanto à importância da fluência dos debates e os questionamentos feitos pelos alunos e alunas a fim de que possam atuar como agentes transformadores da sociedade. Uma vez que o ser humano constitui a estrutura básica para a Gestão do Conhecimento, conforme mencionou Romeu Mendes do Carmo, no seu artigo “Gestão do Conhecimento”:

A Gestão do conhecimento tem como ponto central o ser humano, ou seja, a informação tem um lado humano comportamental, que acaba influenciando e formando a cultura informacional da empresa. Até o Papa João Paulo II reconheceu e escreveu: “se antes a terra, e depois o capital eram os fatores decisivos de produção... hoje o fator decisivo é cada vez mais o homem em si, ou seja, seu conhecimento”.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes: p. 130.

<sup>14</sup> DO CARMO, Romeu Mendes. Gestão do conhecimento. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/p39.html>>. Acesso em 10 abr. 2012.

Assim sendo, não é possível, diante do mundo turbulento, da opressão do poder, a escola continuar conservando uma postura acrítica de simplesmente ditar conteúdos e os alunos recebê-los passivamente sem discuti-los, sem buscar sua aplicabilidade. Deste modo, constitui pressuposto de uma Gestão Democrática dinamizar o conteúdo retirando-o das páginas frias do livro para a ação-reflexão do mundo. O importante é que o ser humano que realmente aprende use este conhecimento para melhorar o mundo e se abstenha da “cultura do silêncio”. Vasconcelos lembra bem a questão de o professor trabalhar com os conteúdos que tenham sentido para a vida, rompendo com o paradigma da acomodação do seguinte modo:

O professor precisa fortalecer a fim de que possa se recusar e dar um conteúdo no qual não vê sentido. Como poderá mobilizar os alunos se nem está mobilizando para aquilo que ensina? Esta exigência pedagógica é decorrência de um pressuposto epistemológico básico: para conhecer, o sujeito precisa querer (caso contrário, não libera representação mental prévia, matéria-prima para conhecimento).<sup>15</sup>

Cabe ao professor trabalhar com conteúdos que permita a efetiva participação por meio de livre discussão dos problemas sociais, políticos e econômicos. Entretanto, a reflexão, sem dúvida, começa com uma revolução intelectual feita na escola. Porém, a participação só começa quando os envolvidos no debate são capazes de usar estas diretrizes para a vida em sua capacidade de liderança, aí se tem a verdadeira AÇÃO.

Daí a importância de se entender a plena sintonia entre educação e cidadania para embasar melhor a questão da práxis para um ensino de qualidade, conforme contribuições importantes de Maria Ornélia Marques em seu artigo “Educação popular, educação e qualidade de ensino”, ao mencionar que,

em seu significado histórico e social mais próprio, a educação é um fenômeno político que atinge mais a dimensão do *ser* do que a do *ter*. Daí a afirmação de que o desenvolvimento da cidadania básica de um povo depende de processos educativos adequados dentre os quais o mais reconhecido é a universalização da educação básica. Na medida em que não conseguimos sua universalização retratamos a nossa *pobreza política*. Porém, não queremos estabelecer uma linearidade mecânica e automática entre anos de estudos, de escolaridade e democracia, pois podemos

---

<sup>15</sup> VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 150.

incorrer no erro de certas formas ingênuas de lidar com questões mais complexas para as conquistas democráticas.<sup>16</sup>

A autora, ao afirmar que a educação é um fenômeno político, traz atenção à questão muito debatida no bojo desta pesquisa, no sentido de se vivenciar a relação diálogo e participação. O aluno tem que ser visto como um cidadão político que traz para a sua sala as suas angústias, os seus problemas, a sua pobreza e a sua vivência com o bom e o ruim da comunidade em que está inserido. É bom lembrar que a escola é um fragmento da sociedade a que este aluno pertence. A autora prossegue fazendo uma profunda reflexão concernente à necessidade de um ensino de qualidade. E nisto reside a importância da participação e de uma educação dialética e dialógica. Neste sentido,

assim, a universalização da educação básica é uma condição indispensável para a conquista da democracia. A educação básica está intimamente relacionada com o processo histórico de formação de um povo. Entendido esse processo como desenvolvimento da *qualidade política*, ou seja, a capacidade histórica de ocupar espaço político e cultural, de se definir e planejar, de se emancipar como sujeito histórico. Refletir sobre a democratização do ensino básico implica refletir a sua qualidade, pois não basta ter o acesso à escola, mas permanecer nela e ter um ensino de boa qualidade nos termos em que fala Demo.<sup>17</sup>

Esta reflexão sobre a democratização do ensino, discutindo enfim o ensino de boa qualidade, leva-nos também a um intertexto com Maria Isabel da Cunha, ao discutir sobre a formação docente, do seguinte modo:

Se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos seres humanos. O século XX, marcado pelas duas grandes Guerras e pela posterior Guerra Fria entre as potências econômicas e políticas do ocidente mostrou que a tecnologia serviu em muito para a destruição e para o imperialismo. Essa condição provocou uma retomada das racionalidades esquecidas e um movimento da humanidade à procura de alternativas que se distanciava das metanarrativas e assumiam valores espirituais e subjetivos como referentes da compreensão de suas trajetórias e utopias. Entretanto é preciso não esquecer que só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade, como afirma Santos, pois se é verdade que a modernidade

---

<sup>16</sup> MARQUES, Maria O. Educação popular, democracia e qualidade de ensino. Disponível em: <[http://www.fealegria.org.br/capa/publicacoes/origem/educacaoigualdade\\_2336.doc](http://www.fealegria.org.br/capa/publicacoes/origem/educacaoigualdade_2336.doc)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

<sup>17</sup> MARQUES, 2012.



não pode fornecer a solução para excessos e déficits por que foi responsável, não é menos verdade que só ela permitiu desejá-la.<sup>18</sup>

Nesse ínterim, entendemos que a prática pedagógica deve ir muito além da transmissão do mero conhecimento, mas o ensino de qualidade é resultante da participação, do diálogo, da formação moral, intelectual e espiritual, basta olhar na história esta preocupação.

Notamos a ênfase dada por Adelar Hengemühle, na obra *Formação de professores*, ao discutir que muitos pensadores desenvolveram, já em épocas passadas, significativas reflexões e práticas educativas que concorrem para estabelecer os alicerces educacionais da atualidade.<sup>19</sup> Neste sentido, podemos buscar em Sócrates, há 2.500 anos, fundamentos que são hoje muito atuais. Berbel, citando a enciclopédia Delta Larouse, afirma que Sócrates

apresentava-se como homem que nada sabe e interrogava sem cessar os atenienses, principalmente os jovens, para destruir a educação adquirida sem reflexão, os preconceitos dissimulados debaixo do disfarce da sofística, e pra substituí-los por um saber extraído de dentro do ser humano.<sup>20</sup>

Em Sócrates, já encontramos um dos princípios da docência da atualidade que é o de que o saber não é algo que alguém (mestre) transmite a pessoa que aprende (discípulo). Já se encontram, portanto, nesse filósofo, várias semelhanças com os teóricos da atualidade. Mais adiante, Berbel busca o exemplo de Jesus Cristo e a forma que “Jesus de Nazaré costumava ensinar apresentando situações problemáticas, como quando utilizou a Parábola do Bom Samaritano para que seus ouvintes compreendessem o conceito de próximo”.<sup>21</sup> Quando, hoje, dizemos que o conteúdo deve ser significativo, que precisam ser apresentadas situações-problema para provocar o interesse dos alunos e que devemos respeitar a cultura, os seus conhecimentos prévios, estamos de acordo com a pedagogia de Cristo.

---

<sup>18</sup> CUNHA, Maria Isabel da. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. São Leopoldo: Unisinos, [s.d.]. p. 196.

<sup>19</sup> HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 53.

<sup>20</sup> BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org). *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica*. Londrina: EDUEL, 1998. p. 7.

<sup>21</sup> BERBEL, 1998, p. 7.

## 1.2 Apontamentos sobre a consciência crítica

Não pode existir Gestão de Conhecimento e Ensino de Qualidade quando o educador não ajuda o educando a desenvolver a sua consciência crítica. O exercício da consciência crítica está relacionado ao pleno exercício da cidadania. Nesta ótica, vários conceitos são envolvidos, tais como: consciência política, identidade, empoderamento, exercício da autonomia, curiosidade epistemológica e muitos outros.

Em toda a obra de Paulo Freire, aparece nas entrelinhas a ênfase à consciência crítica que somente ocorre com a práxis, compreendendo a ação-reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo. Somente se pode dizer que alguém tem consciência crítica quando é capaz de perceber e influenciar nas questões políticas, sociais e ideológicas.

O papel da educação de qualidade é promover um trabalho democrático, crítico e dialógico. Não se pode falar de consciência crítica sem uma plena atuação do nosso papel na sociedade. Temos de entender que no espaço que ocupamos na história, três realidades são bem entrelaçadas, conforme bem observou Luiz Augusto Passos no seu texto publicado no *Dicionário de Paulo Freire*:

Três realidades, no espaço e no tempo da história encontram-se soldadas, indiscriminavelmente: o mundo, nós e os outros. É a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e de todos como totalidade.<sup>22</sup>

Ora, se estamos unidos no mundo e aos outros, não é possível que se permita uma ideologia dominante agindo e dizendo a palavra sem nos consultar e sem satisfazer os direitos da coletividade. No momento em que tais atitudes são questionadas, aí está um exemplo de consciência crítica. Freire assinala na *Pedagogia da Indignação*, outro exemplo, levando-nos a concluir uma relação de consciência crítica com participação e atuação, no seguinte modo:

Tenho saudade da marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha do sem-teto, dos sem-

---

<sup>22</sup> PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 240.

escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.<sup>23</sup>

O relato acima nos faz entender que a participação está intrinsecamente ligada à experiência e não à mera informação. O intelectual, por exemplo, pode ter muita informação, mas se não participar para transformar uma realidade lhe falta a verdadeira experiência. Aqui focalizando esta transformação imbricada nesta experiência no mesmo pensamento de Larrosa: “a experiência como aquilo que nos toca. E quando nos toca”,<sup>24</sup> somos motivados a agir.

Conforme temos discutido, a consciência crítica se manifesta em diversos aspectos sempre quando fazemos o discurso contra-ideológico. Para isto, é preciso atentar para a visão freireana quanto à necessidade de um maior grau de conhecimento, relacionado ao que ele chama de curiosidade epistemológica.

É preciso então esclarecer melhor a terminologia freireana. Na sua visão, trata-se da necessária postura para que o ato de conhecer se efetive em uma perspectiva crítica. A curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso ato de estudar. É a própria consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização.

Conforme bem descreve Ana Lúcia Souza de Freitas, no seu artigo inserido no *Dicionário de Paulo Freire*:

A curiosidade epistemológica é elemento indispensável a formação do(a) educador(a), cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática.<sup>25</sup>

Este outro aspecto deve envolver os educadores em uma visão profunda do conhecimento para desenvolver a consciência crítica.

Outra modalidade de exercício da consciência crítica do educador é no tocante ao uso do lúdico na sala de aula como recurso motivador. Tem-se tornado uma modernização falaciosa, bem como a sua prática desvinculada do pensar

---

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 61.

<sup>24</sup> LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002. p. 21.

<sup>25</sup> FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 119.

crítico. Aí se faz necessário que o educador dê atenção à profundidade científica não ofuscando a ênfase principal do ensino de qualidade, que é a formação de cidadãos críticos. Esta preocupação devemos ter principalmente em relação às camadas mais pobres.

Significativa preocupação no que diz respeito ao lúdico desnudado de um olhar crítico problematizador que realmente proporcione ao educando o senso crítico, o seu poder de transformação de si e da realidade, manifestou a professora Lucíola Santos, do seguinte modo:

Essa autora critica algumas formas que assumem os currículos centrados nas culturas dos alunos, quando propõe para as camadas populares uma educação escolar centrada no lúdico, na espontaneidade e na criatividade popular, terminando por reservar penas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e capacidade de raciocínio.<sup>26</sup>

É bem oportuno fazer um intertexto do pensamento da professora Lucíola com Edmir Perroti, quando lembra que o lúdico pode e deve ser essencial que é um processo intrinsecamente educativo, enquanto forma de humanização.<sup>27</sup>

À medida que se penetra um olhar para a problemática dos recursos motivadores, faz-se necessário analisar a importância da formação do educando visando o pleno desenvolvimento da sua cidadania e isso está imbricado em muitos saberes associados à teoria, prática, ação e reflexão.

Similar preocupação com o trabalho e com base em conteúdos bem selecionados e bem questionados que não ofusquem o senso crítico também apresentou Adelar Hengemuhle, na obra *Formação de professores*, ao mencionar que “os conteúdos aprendidos não podem mais ser vistos como estantes fragmentados e sem história”.<sup>28</sup> Assim, é preciso dar sentido ao que se ensina: todo o conteúdo apresentado tem sua história, razão pela qual deve ser trabalhado com profundidade e criticidade.

Pelo que se analisa, somente se pode falar em consciência crítica quando se é capaz de exercer efetivamente a cidadania, uma vez que para que se atinja este estágio de consciência, demanda a internalização e a prática de muitos outros

---

<sup>26</sup> SANTOS, Lucíola. *Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: SED/MEC: Brasília, 2009. p. 12.

<sup>27</sup> PERROTI, Edmir. *Arte na escola: anais do primeiro Seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e jovem*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995. p. 26-27.

<sup>28</sup> HENGEMÜHLE, 2007, p. 31.

conceitos que não podem apenas ficar no discurso em base teórica, mas em um verdadeiro sentido transformador.

## 2 UMA VISÃO EPISTÊMICA SOBRE OS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO

Antes de qualquer análise crítica sobre o conhecimento como elemento básico para práxis do ensino de qualidade, faz-se necessário lançar um olhar mais aprofundado sobre o que vem a ser tais princípios que deságuam no grande oceano chamado conhecimento, uma vez que não se pode conceber a existência do oceano sem o estudo da gênese das águas que lhe formam.

Tomando por empréstimo a definição de princípio no conceito do jurista Maurício Godinho Delgado, ao afirmar que a palavra princípio significa proposição elementar e fundamental embasa um determinado ramo do conhecimento, ou proposição lógica básica em que funda um pensamento,<sup>29</sup> pode-se afirmar que os princípios do conhecimento têm a sua origem em uma fonte geradora que, por sua vez, vai formar o conhecimento propriamente dito.

Vale salientar que a palavra princípio significa alicerce, base ou fundamento de alguma coisa. É a pedra fundamental que dá início ou partida de alguma coisa. Isto posto, percebe-se que ao se falar em princípios do conhecimento em uma ótica epistemológica não se pode oferecer uma ideia determinada ou determinável sobre estes princípios, uma vez que dependendo do tipo de conhecimento diferentes podem ser os princípios.

De modo que não se pode falar em um conhecimento único como sendo superior a outro, uma vez que existe diferentes saberes, logo não há confronto epistemológico sobre diferentes princípios para diferentes espécies de conhecimento. Neste sentido, dependerá do olhar que se apresenta. E isto nos faz lembrar o apólogo do escudo de ouro ou de prata, conforme narrado, por Jiron Matui, do seguinte modo:

No tempo da cavalaria andante, dois cavaleiros armados de ponta em branco (com cuidado, com esmero, completamente), tendo vindo de partes opostas, encontraram-se numa encruzilhada em cujo vértice se via ereta uma estatua da Vitória, a qual empunhava numa das mãos uma lança, enquanto a outra segurava um escudo. Como tivessem estacado, cada um de seu lado, exclamaram ao mesmo tempo:

- Que rico escudo de ouro!
- Que rico escudo de prata!
- Como de prata? Não vê que é de ouro?
- Como de ouro? Não vê que é de prata?

---

<sup>29</sup> DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 4. ed. São Paulo: LTR, 2005. p. 184.

- O cavaleiro é cego
  - O cavaleiro é que não tem olhos.
- Palavra puxa palavra, ei-los que arremeteram um contra o outro, em combate singular, ate caírem gravemente feridos.
- Nisso passa um dervis, que depois de os pensar com toda a caridade, inquire deles o motivo da contenda.
- É que o cavaleiro afirma que aquele escudo é de ouro.
  - É que o cavaleiro afirma que aquele escudo é de prata.
  - Pois, meus irmãos – observou o daroês –, ambos tendes razão e nenhum a tendes. Todo esse sangue se teria poupado a cada um de vós se tivesse dado ao incômodo de passar um momento ao lado oposto. De ora em diante nunca mais entreis em pendência sem haverdes considerado todas as faces da questão.<sup>30</sup>

Do mesmo modo que os cavaleiros viam o escudo de acordo com o ângulo que observavam, de modo similar os princípios do conhecimento são variados. Tome-se, por exemplo, a corrente filosófica que se embasa no racionalismo. Para estes, a razão e os pensamentos claros e lógicos são as condições necessárias e suficientes para o conhecimento da verdade. O conhecimento vem de dentro, está na razão.

No que diz respeito ao empirismo, o conhecimento vem de fora, está nos objetos. Na criança, ao nascer, a razão ou a mente não contém nada, é uma folha em branco. São as experiências as sensações que gravam as impressões em sua mente. Neste caso, o princípio do conhecimento do ponto de vista dos empiristas está tanto nas experiências quanto nas sensações. Nota-se que os embates que nos oferecem grande contributo na epistemologia, de um lado o racionalismo formulado por Descartes e seus discípulos e, do outro, o empirismo por Locke e filósofos ingleses, ambas as correntes trazem um olhar específico e servem como ponta-pé iniciais para outras pesquisas.

Descartes, ao defender o racionalismo, estava ao mesmo tempo valorizando a razão ou o pensamento como fonte do conhecimento. Tinha raízes profundas no antigo idealismo grego, principalmente de Platão, ao considerar que o ser humano já trazia desde o nascimento as ideias dos objetos que a alma teria contemplado, antes de nascer, no mundo das ideias verdadeiras.

No tocante ao racionalismo moderno, considera que existe “ideias inatas”, se bem que mais geniais do que as de Platão, mais necessárias e suficientes para compreender todas as coisas no mundo. É um realismo das ideias, chegando a

---

<sup>30</sup> MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995. p. 35-46.

corporificá-las. Daí, parte-se para uma lógica clara e irrefutável que se pensamos claramente em um objeto, é porque ele existe, do mesmo modo, só se pode pensar em Deus clara e perfeitamente, porque Ele existe. Isso nos faz lembrar a máxima de Górgias, filósofo pré-socrático: “se o pensado não existe, o existente não é pensado”.

Percebe-se nos princípios do conhecimento que o antigo racionalismo foi aperfeiçoado em um racionalismo moderno pelo qual nos leva à lógica quanto à existência de Deus, partindo do silogismo de Górgias entre o pensado e o existente.

De fato não se pode fugir à lógica bíblica exarada na epístola aos hebreus: “porque toda a casa é edificada por alguém, mas o que edificou todas as coisas é Deus” (Hb 3.4). Equivale a dizer que todos os princípios do conhecimento quer seja chamado de racionalismo com suas outras denominações: idealismo, inatismo, pré-formismo ou apriorismo, quer seja o empirismo, o positivismo ou outras fontes de conhecimento, todas deságuam na única fonte, que é Deus.

Aliás, esta conclusão é tanto lógica quanto científica, nos estudos de Locke e Berkeley, ambos estavam de acordo de que existia um mundo exterior causador que cada um tinha dentro de sua mente. Para Berkeley, o mundo exterior era também composto de ideias, com base no princípio de que “as idéias apenas podem se assemelhar as idéias”. Tais ideias que compunham o mundo exterior lhe davam uma forma lógica e regularidade por outra força que Berkeley concluiu ser Deus.

Continuando na análise dos diferentes olhares dos princípios do conhecimento, cabe ressaltar o positivismo que considera somente reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observáveis. Por isto, considera que o único método científico é das ciências físicas e químicas e que qualquer ramo de conhecimento para se tornar ciência precisa seguir este método.

No que diz respeito ao reducionismo, busca explicar teorias complexas por uma de suas características ou um de seus aspectos.

Na psicologia, por exemplo, o behaviorismo é chamado de reducionista, porque reduz todo complexo da vida psíquica e da consciência do ser humano a fatos observados – movimentos, reações glandulares e verbalizações – a que chama de comportamentos.



Na pedagogia, a didática instrumental reduz todo o complexo ato de ensino-aprendizagem à simples dimensão técnica, ignorando as dimensões humanas e políticas. Isso tenta demonstrar que o conhecimento ocorre de forma isolada, o que não pode nos convencer, uma vez que o conhecimento é complexo e só ocorre em um contexto planetário.

Nesta mesma linha de raciocínio, chega-se ao interacionismo, que é uma solução apresentada por Kant, percebendo no último quartel do século XVIII que o erro dessas filosofias era a exacerbação do papel, ora do sujeito no caso do racionalismo, ora do objeto, no caso do empirismo. Como era o modo de ver do cavaleiro do apólogo do escudo de ouro de prata, cada uma destas teorias também via somente um dos lados da questão. Kant foi o primeiro a considerar a participação relativa dos dois elementos em questão sujeito e objeto, nesse caso, em quaisquer aspectos do conhecimento estão envolvidos a matéria, o sujeito e a forma. O sujeito entra com a forma e o objeto com a matéria. Então nesse caso conhecer é dar forma a uma matéria dada.

No que diz respeito ao intuicionismo, tendo como precursor o filósofo francês Henry Bérson, tem como princípio do conhecimento a intuição, descrita como princípio alógico, a qual atinge a realidade com mais autenticidade do que a simples razão. A intuição foi comparada por Bérson ao conhecimento místico, como tinham alguns homens de conhecimentos especiais, o que se pode constatar na inspiração do poeta do artista que usavam a sua percepção afinada, superando a racionalidade. Bérson cognomina a intuição com a *élan* vital, sendo o primeiro momento do conhecimento.

Analisando o estruturalismo, tendo como expoente Claude Lévi-Strauss, no campo da antropologia, partiu do princípio de que todo o pensamento humano opera através de pares de oposição. Foi um excelente contributo para os estudos da linguística, por Ferdinand Sussure, considerando a língua como um conjunto estruturado.

No campo do pragmatismo desenvolvido no século XIX por um grupo de filósofos norte-americanos em Cambridge Massachusetts, cuja formulação original coube a Charles S. Pierce, tem como princípio filosófico que a força de um conceito quer seja oriundo do discurso, frase, texto ou palavra está nas consequências

práticas perceptíveis da sua aplicação. O que equivale dizer que aquilo que não for prático não será aplicável.

Nota-se então que ao se falar em princípios do conhecimento jamais se pode estabelecer um dogma, pois dependendo do olhar do cavaleiro do escudo de ouro ou de prata apresentam-se sob muitas faces.

## 2.1 Os princípios basilares do conhecimento

A questão da gestão democrática da participação pedagógica encontra-se alicerçada nos princípios do conhecimento, por esta razão se faz necessária uma análise de tais princípios basilares para maior compreensão do tema central da presente dissertação.

Estabeleceu-se uma análise concernente aos princípios do conhecimento em uma ótica multifacetada, trazendo atenção às diversas correntes filosóficas estabelecendo um elo de contribuição entre um princípio e outro, sempre em um completo e complexo devir. Entretanto, faz-se necessário trazer atenção princípios basilares, que dão origem a todos os outros. Deve-se lembrar que tudo inicia com uma opinião (*doxa*) diante da realidade, amadurecendo conceitos e pesquisas. Estudando com mais profundidade a realidade, chega-se ao saber (*logos*), canalizando-se para uma concepção maior em que o senso comum passa a princípios lógicos, após uma investigação, isto é, a teorização chega-se ao *ontos* (que é a essência da realidade).

A opinião ou *doxa* pode-se comparar ao momento em que se lança a semente quer por uma tempestade de ideias quer pela simples manifestação da expressão. Mesmo nesta fase embrionária, empírica do genuíno senso comum já se prenuncia um amadurecimento para o amanhã.

A transição entre a *doxa*, o *logos* e o *ontos* vê claramente a partir do processo que Freire chama democratização fundamental, que é o crescente ímpeto que tem a classe popular para participar no processo democrático, na conquista da libertação.

Alcançando a democratização fundamental e o diálogo, os oprimidos alcançam a educação das massas, isto é, começam a exigir mais escolas, a ter uma apetência que não tinham e, neste ínterim, nos cabe “ajudar o ser humano a

sistematizar reflexivamente o seu pensamento”, pois o conhecimento não pode reduzir-se ao nível da pura doxa (opinião), diante da realidade. É necessário que a cognição da simples doxa alcance o logos que é o momento do pensar criticamente de forma organizada. Depois que o povo passa a formar uma associação de bairro discutindo os seus problemas, agindo e conseguindo alcançar os seus objetivos com pleno exercício da sua cidadania com ciência e consciência, alcança-se a concepção maior do ontos (que é essência da realidade).

Este longo caminho que vai da opressão à libertação pode-se cognominar de ciclo gnosiológico. Freire, em *Pedagogia do oprimido*, traz-nos atenção a uma visão ampla de como se processa este ciclo, do seguinte modo:

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular nem apenas em atores no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.<sup>31</sup>

Somente quando se completa o ciclo gnosiológico é que se alcança o senso crítico. Uma vez que o pensar criticamente é o ponto alto dos princípios basilares do conhecimento deve-se analisar mais detidamente este tema.

Entende-se por senso crítico a capacidade de analisar profundamente um problema de modo a se estar pronto a fazer um julgamento com base em um espírito científico. Quem nos oferece uma clareza sobre o assunto é Carraher, ao definir a pessoa que dotada desta qualidade possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente sem aceitar automaticamente, suas próprias opiniões ou opiniões alheias.<sup>32</sup>

Degustando um pouco o conceito de Carraher, pode-se dizer que o senso crítico implica não aceitarmos automaticamente opiniões alheias sem que tais opiniões passem pelo “cadinho da ciência”. Nesse caso, quem é dotado do senso crítico tem um espírito permanentemente indagador sabendo que é sempre possível

---

<sup>31</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 50.

<sup>32</sup> CARRAHER, David. *Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993. p. 29.

retroceder para questionar aquilo que lhe apresentam como verdade, fundamento e lógica. Em termos concretos, nada deve ser aceito como dogma.

Nesse ponto, vale lembrar Karl Popper, citado por Mattar, ao introduzir o critério de falseabilidade, afirmando que um conceito científico deve ser refutável ou falseável, ou seja, deve ser possível admitir uma situação prática, como resultado de uma experiência, em que este conceito possa ser desmentido.<sup>33</sup> Uma teoria científica deve implicar a possibilidade de sua contradição: as teorias que não admitem sua possível negação pela experiência não seriam científicas.

Assim sendo, edifica-se o conhecimento em base sólida ou metaforicamente demole-se o edifício das opiniões recebidas e pré-concebidas para recomeçar uma nova construção buscando afastar os dogmas, as ideologias primando ao máximo pela neutralidade axiológica.

## **2.2 Um elo entre participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem**

A trilogia participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem, constitui um todo indissociável. Trata-se de um sistema pelo qual todas as partes funcionam dependendo das outras. Nesse sentido, não se pode esperar que um professor seja participante se não tiver conhecimento do seu fazer pedagógico. Por sua vez, o mero conhecimento só é eficaz se for capaz de incorporar, formar identidade profissional de modo a transformar uma realidade, pois só se pode falar de aprendizagem quando o ser humano é capaz de agir e influenciar positivamente na sociedade.

O educador não pode esperar que o seu aluno (educando) seja atuante e reflexivo, quando ele mesmo, não é reflexivo. Tem-se notado que o discurso sem a prática não tem peso nem autoridade. Libâneo, afirma: “s queremos um aluno reflexivo é preciso um professor crítico-reflexivo”.<sup>34</sup>

Nota-se que o professor influencia o seu aluno quando estampa visivelmente a sua identidade em sala de aula. Em termos práticos, estampar a identidade significa a percepção que o aluno faz entre a teoria e a prática do professor. Quando o professor exorta o aluno à leitura, mais não traz no corpus do seu trabalho uma

---

<sup>33</sup> POPPER *apud* MATTAR, João. *Metodologia científica na era da informática*. 2. ed São Paulo: Saraiva, 2005. p. 36-40, 73.

<sup>34</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 23.

linguagem acadêmica, evidência de personagens, citações interessantes que enriquecem o seu fazer pedagógico, enfim se não demonstrar que fica absorto com a leitura, de nada vale o seu discurso teórico.

O aluno conhece um professor ávido pela leitura quando atende a lógica de Loyde Jones, em *o Sr. Pip*, ao mencionar que

é impossível fingir que está lendo um livro. Seus olhos irão traí-lo. Assim como sua respiração. Uma pessoa fascinada por um livro simplesmente se esquece de respirar. A casa pode pegar fogo, e o leitor mergulhando num livro só erguerá os olhos quando o papel de parede estiver em chamas.<sup>35</sup>

Esta atitude do professor constitui um elo da trilogia discutida, participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem. De modo similar, o aluno observa a identidade do professor por meio dos conteúdos apresentados se demonstra uma prática neoliberal, dominante, opressora ou libertadora.

Participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem é uma ponte facilmente transitável entre professor e aluno. De fato a aprendizagem só será efetiva se for vivenciada pelo aluno. Daí a necessidade de uma educação centrada em projetos, que leve à práxis na bem conhecida linguagem freireana, é a ação do ser humano sobre o mundo para transformá-lo. Neste ínterim, reafirma-se a necessidade do diálogo para a efetiva prática educacional, que vale a pena continuar lembrando as observações de Fleuri a este respeito:

Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos, o diálogo entre os problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática.<sup>36</sup>

Neste caso, a transformação não poderá ocorrer meramente no plano cognitivo, pelo que se entende do diálogo esta prática envolve a educação pela paz, combate à violência e à discriminação, em todos os níveis, indignação a injustiça, e a busca pela igualdade social. Por conseguinte, o educador deve procurar ações concretas para materializar tais projetos, lembrando que a temática discutida não é “Estar Educador nem estar Educando e sim Ser Educador e Ser Educando”. E este

---

<sup>35</sup> JONES, Loyde. *O Sr. Pip*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 3.

<sup>36</sup> FLEURI, 1989, p. 59.

ser nos faz parafrasear o belo lirismo de Jorge Luiz Borges, para fazer um paralelo com nossa prática:

Educação é um rio que me arrebatava, porém eu sou o rio; é um tigre que me destroça, porém eu sou o tigre; é um fogo que me consome, porém eu sou o fogo. O mundo, verdadeiramente é real; eu, verdadeiramente SOU EDUCADOR.<sup>37</sup>

É esta ideia que se deve ter ao se falar de transformação. Ser educador implica trabalhar conhecimento e participação fazendo uma ponte de ouro para a aprendizagem. Nesta ótica, só se entende que a aprendizagem somente ocorre por meio do testemunho, da coerência, da valentia de amar e a crença das massas populares, pois são estes os pressupostos que levam à transformação da sociedade. Isto é bem retratado por Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não veriam historicamente estão a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha, a ousadia do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. A valentia de amar que, segundo pensamos, já pensou claro não significar a acomodação ao mundo injusto mais a transformação deste mundo para crescente libertação dos homens. A crença nas massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação à dialética com as elites dominadoras afete também a estas que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de aturar.<sup>38</sup>

Ressalte-se que em todo momento, destaca-se a importância de se aproximar cada vez mais a teoria com a prática, o conteúdo com a realidade.

Quando o educador se distancia de sua prática, ocorre naturalmente a rejeição da autoridade. Pode-se fazer uma analogia com uma teoria discutida por Chiavenato, ao lembrar que Bernad verificou que algumas vezes autoridade é inefetiva e as ordens não são cumpridas e a desobediência e violação são reveladas pelos que detêm prioridade.<sup>39</sup> Chegou à conclusão de que a autoridade não repousa no poder de quem a possui; ela não flui de cima para baixo, conforme acreditavam

<sup>37</sup> BORGES, Jorge Luiz. Nueva refutación del tiempo. In: BORGES, Jorge Luiz. *Obras completadas*. v. 11. Barcelona, Emecé, 1989.

<sup>38</sup> FREIRE, 1982, p. 208.

<sup>39</sup> CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução a teoria geral da administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983. p. 354.

os autores clássicos. Pelo contrário, autoridade repousa na aceitação ou consentimento dos subordinados.

Verifica-se que de modo similar o educando não reconhecerá a autoridade do educador, tão somente pela sua imposição e sim pela sua prática, atitude, seu posicionamento face os problemas sociais, políticos e ideológicos que indubitavelmente fazem parte do currículo educacional.

Freire assegura esta possibilidade de compromisso do educador na sua relação pedagógica da prática transformadora ao mencionar:

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos ultrapassado a possibilidade de pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar transformação.<sup>40</sup>

Assim sendo, é significativo o exercício da trilogia aqui discutida, pois não se admite o ser educador apenas pela cognição sem prática. Por outro lado, a participação não se daria sem o conhecimento, uma vez que é *conditio sine qua non* conhecer para participar e finalmente só se pode falar em aprendizagem quando ocorre mudança. Logo, por silogismo SER educador é conseguir fazer o elo entre participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem.

---

<sup>40</sup> FREIRE, 2000, p. 17.

### 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM DEBATE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O tema em epígrafe tem sido objetos de muitas pesquisas entre diversos autores que discutem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazendo a atenção à prática pedagógica no tocante à educação libertadora muito bem enfatizada por Paulo Freire ao mencionar claramente a necessidade da ação e reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo. É neste olhar freireano denominado práxis, porém apresentando-se uma visão mais aguçada no tocante à ética e aos valores, que se entende que a educação neste século XXI deve ser rediscutida.

Percebe-se que o currículo dá bastante ênfase à intelectualidade e ainda assim vive-se diante de um paradoxo, entre o mundo altamente tecnológico, em plena era da informação e por outro lado observa-se o aumento vertiginoso da violência.

Neste fio paradoxal, entende-se a necessidade de trabalhar um currículo voltado à ética, aos valores e à espiritualidade, ao lado da intelectualidade.

Referindo-se à ética, Nalini, na sua obra *Ética geral e profissional*, oferece um parecer importante que se pode transportar para este debate entre a teoria e a prática no tocante à Gestão Democrática:

Reitere-se, não há receitas prontas nem modelos definitivos para inculcar no ser humano um compromisso ético, ao menos uma preocupação de, além de viver sem prejudicar o semelhante, sentir-se irmanado com ele e importa-se pelo destino alheio. A solidariedade mostra-se essencial neste milênio em que se vislumbram sinais de esperança. Enquanto houver quem defenda uma árvore, um animal em extinção, se condoa de uma criança, procure sanar o mal do mundo – seja ele violência, enfermidade, preconceito ou indiferença – há sinais de que nem tudo está perdido.<sup>41</sup>

Conforme se denota, a preocupação com um currículo voltado a princípios éticos conduz à efetiva transformação. É neste mesmo sentido que Bertrand Russell estabelece a distinção entre argumento ético e educação ética,<sup>42</sup> lembrando que a última consiste em reforçar certos desejos e enfraquecer outros.

Seguindo esta linha de raciocínio, é importante entender que cabe em todo processo da Gestão Democrática fortalecer os princípios éticos a fim de se

---

<sup>41</sup> NALINI, Jose Renato. *Ética geral e profissional*. 6. ed. rev. atual e amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. p. 501.

<sup>42</sup> RUSSELL, Bertrand. *No que acredito*. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 54-55.



transformar a sociedade como um todo, trabalhando em todos os aspectos curriculares, uma vez que o grande desafio não é ensinar simplesmente para absorver, e sim ensinar para convencer. Neste sentido, trabalha-se e se discute a necessidade de o ser humano estar convencido da importância da solidariedade, da educação pela paz, e de todos os aspectos que envolvem a espiritualidade.

A ética e os valores é uma dicotomia bem analisada por Murad na sua obra *Gestão e espiritualidade*, ao focar que as organizações devem apresentar uma contribuição significativa para uma “Terra habitável”, buscando modelo de gestão que articule bons resultados com qualidade de vida, rejeitando o modelo de produção maquinal, pois as pessoas não são esteiras loucas que executam um trabalho alienado conforme apresentou com eficiência Charles Chaplin em *Tempos modernos*, cujo filme retrata trabalhadores alienados sem tempo nem mesmo de se alimentar nem satisfazer as suas necessidades fisiológicas.<sup>43</sup>

O ponto principal a ser discutido neste capítulo é o modelo de gestão que busca o bem, envolvendo os valores que regem sua vida ou instituição ou confronta-se com o Absoluto tenha ele nome ou não. Neste sentido, Murad lembra que “as pessoas e as organizações que desenvolveram somente a habilidade da gestão percebem que necessitam de valores mais elaborados”, provêm a necessidade de se apresentar uma nova visão no tocante a qualquer organização ao trabalhar a regra do CHA (Conhecimento Habilidade e Atitude).

Nota-se nesta trilogia que o conhecimento que significa saber não deve prevalecer sobre a habilidade que é saber fazer, e por sua vez o conhecimento e habilidade sem atitude que é saber fazer acontecer não teria eficácia para completar o ciclo da trilogia.

Por conseguinte, este conceito tem avançado no século XXI, devendo se dar plena atenção às organizações, principalmente no tocante à prática pedagógica, cujo paradigma está adstrito a sigla CHAVE (Conhecimento, Habilidade, Atitude, Valores e Espiritualidade). Conforme se observa, somente se pode falar em educação para mudança quando os objetivos se entrelaçam de tal forma que não se privilegie o conhecimento acima dos valores e da espiritualidade. Nota-se que o currículo hodierno tem dado destaque à educação para o trabalho e por sua vez

---

<sup>43</sup> MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 12-15.

atende com forte ênfase uma política neoliberal. Deste modo, a prática pedagógica confronta-se com o desafio deste novo paradigma.

O que diz respeito ao currículo voltado à prática eficiente, ninguém melhor para discutir o assunto que o mestre Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da autonomia*, ao destacar o que se exige no ensinar.<sup>44</sup>

O primeiro aspecto é a rigorosidade ao mencionar que o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim pode-se falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente.

O professor que pensa de modo crítico, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho.

---

<sup>44</sup> FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 15.

O segundo aspecto que não se pode olvidar nesta discussão é que ensinar exige pesquisa. Freire menciona que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

À medida que se ensina, forma-se um completo ciclo gnosiológico, posto que a uma continuidade na procura do saber. E o saber neste contexto não é o mero saber intelectual, mas é o complexo conforme analisado na sigla CHAVE em que não se pode dicotomizar nenhuma destas peças do sistema. É interessante que a pesquisa visa não só o conhecimento, mas a intervenção no mundo.

O terceiro aspecto, discutido por Freire, de grande contribuição no que diz respeito à prática pedagógica é respeitar os saberes dos educandos. Neste aspecto, deve-se fazer relação dos conteúdos com as experiências dos alunos discutindo temas relevantes, conforme diz Freire. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e centros urbanos?

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares com os dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas do descaso dos dominantes com as áreas pobres da cidade?

Vale a pena ainda discutir a prática pedagógica mediante o exemplo, conforme analisou Freire ao explicar que ensinar exige a corporeificação das palavras.

Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Nota-se nas análises acima a importância do trabalho do professor no que diz respeito à prática pedagógica indo além de meros conteúdos estereotipados,

pois a prática só se concretiza por meio de um trabalho em que professores e alunos se sintam envolvidos no processo da mudança.

### 3.1 A questão ideológica em torno da gestão democrática

Tem-se discutido com eficiência e eficácia a questão da prática pedagógica e da gestão democrática. Todavia o ponto crucial é entender o porquê as coisas não funcionam tão bem quanto parece tão fácil discutir.

Lançando-se um olhar sensível e profundo e buscando discernir o assunto com sensibilidade teórica depara-se com um abismo chamado “Ideologia do Estado”, como se tudo estivesse arquitetado com vistas ao não funcionamento ou execução de planos de acordo com os interesses do Estado.

Neste ínterim, é justo homenagear as firmes expressões de Althusser sobre a questão da ideologia do Estado na obra *Aparelhos ideológicos do Estado* ao mencionar:

Da mesma forma, mas inversamente devemos dizer que os aparelhos ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a escola, as igrejas, “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. E assim a família... assim o aparelho ideológico cultural (a censura, para mencionar apenas ela)...<sup>45</sup>

Conforme se vê, a escola sendo aparelho ideológico do Estado reproduz passivamente a ideologia dominante. Neste sentido, faz-se necessário um trabalho bem consciente entre professor e aluno, tendo cuidado para não reproduzir abruptamente a ideologia que está por trás do currículo, mas estar sempre alerta para discutir temas relevantes, perceber as questões sociais, políticas e econômicas que estão nas entrelinhas. E este saber problematizado nos faz lembrar novamente Freire ao dizer: “Não basta saber ler mecanicamente, ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho”.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> ALTHUSSER. Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 62, 68, 70, 75, 77.

<sup>46</sup> FREIRE *apud* GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003. p. 74.

Percebe-se neste caso que o discurso contra-ideológico prescinde uma visão aguda bastante discernidora dos interesses e busca sempre uma análise profunda em tudo que se relaciona com o fazer pedagógico. E isto é bem reforçado novamente por Murad<sup>47</sup> na sua obra já citada ao lembrar que o fato real ou simbólico fala por si e recorda Saint-Exupéry, na conhecida obra intitulada *O Pequeno Príncipe*, diz que “o essencial é invisível aos olhos”. O que não faz parte do reino da aparência e da exterioridade é mais difícil de ser notado e cultivado.

Do ponto de vista da fé, a espiritualidade é como a seiva que circula no interior da árvore. As pessoas não a veem, mas ela garante a vida e a fecundidade. Quando alguém saboreia uma manga doce e cheirosa nem sequer pensa na seiva da mangueira, mas sem ela o fruto não existiria. A espiritualidade torna-se algo importante à medida que as pessoas e as instituições superarem a cultura da aparência e da exterioridade.

Com efeito, esta análise é importante para se entender o que está nas entrelinhas da ideologia, pois opera no campo das aparências, somente quem tem sensibilidade e espiritualidade não é engodado por tais dissimulações.

Althusser propõe uma lista de instituições que fazem parte do aparelho ideológico de Estado. Dentre estas destacam-se: a escolar que compõe o sistema das diferentes escolas públicas e privadas; familiar, jurídico; político que compõe o sistema político com os diferentes partidos; sindical; de informação compreendendo a imprensa, o rádio, a televisão, etc; cultural que se relaciona as letras belas artes esportes, etc.

Muito expressíveis são as ideias do autor ao mostrar que a Escola está totalmente a serviço da classe dominante, ao dizer acentuadamente:

Acreditamos portanto poder apresentar a tese seguinte com todos os riscos que isto comporta. Afirmamos que o aparelho ideológico de estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar.

Novamente, o autor deixa claro que o objetivo da escola inserida em uma sociedade capitalista é o de atender aos seus interesses. Por esta razão, não se trata de um tema fácil a ser discutido e praticado, pois em questão de ideologias é

---

<sup>47</sup> MURAD, 2010, p. 128.

necessário combater toda espécie de violência, inclusive a simbólica. Nas conclusões de Althusser, todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

Neste contexto, faz-se necessário o cuidado e um trabalho coeso de sorte que o fazer pedagógico não se molde à ideologia da classe dominante.

Em uma bela reflexão poética, o poeta amazonense Thiago de Mello, canta liricamente este tema do seguinte modo:

O tempo é de cuidados companheiro.  
É tempo sobretudo de vigília  
O inimigo está solto e se disfarça,  
Mas como usa botinas, fica fácil  
Distinguir-lhe o tacão grosso e lustroso,  
Que pisa as forças claras da verdade.<sup>48</sup>

Observa-se em cada expressão poética a forte menção à questão ideológica, e em todo momento constata-se a sua sutileza que somente se torna perceptível àqueles que têm perspicácia e profunda sensibilidade teórica.

O poeta quando diz: “o tempo é de cuidados companheiros”, exorta em um cântico irmanado, a que não se despercebam das dissimulações imbricadas nos discursos competentes. E é bom lembrar que estes discursos podem afetar todas as instituições. É necessário pesar, medir e quantificar bem a força das palavras, uma vez que a complexa semiótica pode fazer ocultar a profundidade da verdade.

Secundando a este cântico, o poeta prossegue: “é tempo sobretudo de vigília”. Aqui deixa transparecer o não conformismo diante da força da palavra. Nota-se claramente a questão ideológica em torno da Gestão Democrática. E neste ínterim é marcante o cuidado que se deve ter diante do discurso. Deve-se entendê-la como a senha que liberta o mundo e não o chicote que oprime o povo.

Todavia, para que o processo da Gestão Democrática flua bem, e que a palavra não seja símbolo de imposição e sim de libertação, mister se faz a busca do conhecimento por meio da leitura crítica. Isto pressupõe a leitura que dialoga com o autor, questiona e possibilita a leitura do mundo.

---

<sup>48</sup> MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 24.

Em seguida, o poeta lembra: “o inimigo está solto e se disfarça”. Consegue-se analisar com clareza que o objetivo da ideologia é dissimular a verdade. Somente quem olha com imparcialidade e neutralidade axiológica é quem é capaz de ler nas entrelinhas e decifrar o código oculto.

Adicionando ainda a questão ideológica, é importante deixar a práxis prevalecer sobre o emaranhado de obscuras teorias dissociadas da realidade. A práxis pode ser comparada a uma realidade quer seja um viés colhido do contexto, na intencionalidade do texto, quer seja na análise do discurso objetivando trazer à “margem do rio”, o código oculto que estava nas profundezas.

Esta capacidade de ver é colhida na analogia poética: “mas como usa botinas fica fácil distinguir-lhe o tacão grosso e lustroso”. São justamente “estas botinas” e a distinção deste “tacão” o tendão de Aquiles da ideologia.

Finalizando esta analogia, o poeta chama atenção que este tacão grosso e lustroso “pisa as forças claras da verdade”. Esta conclusão nos remete ao pensar certo de Freire, quando discute na sua obra já mencionada, *Pedagogia da autonomia*, a importância de ensinar com criticidade, que literalmente, merece homenagem às suas palavras, do seguinte modo:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.<sup>49</sup>

Colhe-se nas expressões acima uma forte denúncia da ocultação da verdade imbricada no processo ideológico que tenta ofuscar a clareza da Gestão Democrática. No momento em que não se passa da ingenuidade à criticidade, torna-se vulnerável à alienação.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes

---

<sup>49</sup> FREIRE, 1996.

diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.<sup>50</sup>

Ao continuar refletindo no pensamento de Freire, percebe-se que a superação da consciência ingênua para o pensar crítico não é privilégio dos intelectuais, no exemplo que ele apresenta dos camponeses o ato manifestado por suas revoltas, a indignação, a não aceitação a ideologia dominante retrata o ato de pensar crítico:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.<sup>51</sup>

Nota-se que toda temática de Freire está em volta da curiosidade, envolvendo a inquietação diante de todos atos de injustiça. E a sua magistral conclusão indica o nosso dever de influir no processo de transformação, quando usa um apropriado paradoxo ao mencionar que isso nos move e isso nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que fazemos. Isto pressupõe o nosso papel de ação/transformação.

Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender “irracionais” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não há diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.<sup>52</sup>

Finalmente, Freire explica que a curiosidade deve ser contínua, isto significa que o ser humano deve buscar profundamente os pressupostos que venham a desenvolver a sua consciência crítica. Isto reforça a ideia que a Gestão Democrática

---

<sup>50</sup> FREIRE, 1996.

<sup>51</sup> FREIRE, 1996.

<sup>52</sup> FREIRE, 1996.



e a participação pedagógica deve ir muito além do discurso curricular para uma prática transformadora que envolve conhecimento, habilidade, atitudes, valores e espiritualidade.

### 3.2 A participação pedagógica: a atitude eficiente dos gestores

Para se falar em participação pedagógica, é preciso que se analise alguns pressupostos que envolvem a atitude dos gestores. A própria expressão participação define na sua essência diálogo, cujo tema já foi analisado em momentos anteriores.

Com efeito, é preciso assinalar que a primeira condição para a participação pedagógica no processo da Gestão Democrática, objetivando uma educação que leve a efetiva transformação é saber escutar e comprometer-se com a libertação do ser humano. Não se pode falar em participação pedagógica e ao mesmo tempo concordar com a dominação. Freire mencionou de forma bem clara na sua carta a um jovem teólogo o objetivo da palavra de Deus. Vale salientar a lição magistral que oferece o mestre, ao dizer:

A primeira condição para escutar e por efetivamente em prática a Palavra de Deus é, em minha opinião, estar genuinamente disposto a comprometer-se no processo de libertação do homem. Porém, repito, tal processo exige o compromisso histórico, exige ação transformadora, que implica o enfrentamento com os poderosos da terra. A palavra de Deus, em última análise, me convida a recriar o mundo, não para dominação de meus irmãos, e sim para libertação. Desta maneira, não sou capaz de escutar a palavra se não estou ungido a vivê-la plenamente.<sup>53</sup>

Estas expressões nos conduzem a um raciocínio lógico e claro que o processo da Gestão Democrática e da participação pedagógica deve ser vivenciado não apenas por meros conteúdos, mas fortemente alicerçado em princípios universais cuja essência se encontra na palavra de Deus.

A leitura nas entrelinhas, das palavras do mestre Paulo Freire, faz-nos transparecer que o ato de educar não é meramente mecânico pela mera transmissão do conhecimento, mas a educação na sua essência nada mais é do que um ato libertador, uma grande arte e um grande ministério. Percebe-se isto quando Freire diz: “a palavra de Deus, em última análise me convida a recriar um mundo não

---

<sup>53</sup> FREIRE, Paulo. Carta a un joven teólogo. *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, v. 5, n. 50, p. 301-303, dez. 1970.

para dominação de meus irmãos e sim para libertação”. Assim sendo a essência da Gestão Democrática e participação pedagógica é a libertação.

Outro pressuposto marcante da participação pedagógica e da Gestão Democrática é a atitude do gestor. Não se pode educar apenas pela palavra, mas sim pelo exemplo. Quando isto é perceptível, ocorre o envolvimento. Este envolvimento é bem discutido na chamada metodologia do Arco de Charles Margueres, que deve ser aplicado no processo pedagógico.

Adelar Hengemühle, faz adaptação deste arco analisando cinco passos. Partindo da realidade do aluno, suscita-se uma situação problema da realidade, marcando o primeiro passo. Após isto caminha-se para o segundo passo que consiste na hipótese de solução antes da teorização, daí chega-se ao terceiro passo que é a teorização. Alcançando a teorização, caminha-se para o quarto passo que são as hipóteses de solução com argumentação fundamentada teoricamente e finalmente chega-se ao quinto e último passo que é a compreensão e/ou reconstrução da realidade.<sup>54</sup>

Eis um breve resumo desses passos:

No tocante à situação problema da realidade, é identificado também como momento da provocação e do desejo. O professor inicia a aula, trazendo situações e problemas significativos para os alunos. Relembrando Vygotsky, estas situações e problemas precisam estar na zona de desenvolvimento proximal do aluno ou, segundo Piaget, é preciso conhecer e respeitar os estágios de desenvolvimento do aluno. O professor pode, também, tomando um tema significativo, solicitar que os alunos apresentem situações problemas relacionados a este tema. O que é importante frisar neste momento é que o professor, a partir de um tema, aborda as situações e problemas significativos para os alunos, sem ainda apelar ao conhecimento teórico.

Percebe-se que para o professor desenvolver este primeiro passo é preciso ser um profundo conhecedor da realidade do aluno descobrindo por meio de questionamentos além de conhecer o contexto e as situações que originam um conteúdo, a dinamicidade do contexto no qual vivem os alunos além disso exige um olhar profundo do professor sobre situações problemas do cotidiano por meio de

---

<sup>54</sup> HENGEMÜHLE, 2007, p. 129-138.

jornais, revistas, internet, noticiário local e global. Conforme se vê, é um grande desafio para o professor trabalhar um processo que envolva o aluno por meio da participação pedagógica.

No que diz respeito ao segundo passo, a análise das hipóteses de solução antes da teorização é a continuação do momento da provocação do desejo. Logo que as situações problema forem apresentadas o professor procura ampliar a provocação das hipóteses dos alunos. Vale salientar que toda situação problema deve provocar hipótese, pois do contrário não é uma situação problema, é apenas situação com respostas já definidas, conforme bem menciona Hengemühle. Não se trata de respostas a serem decoradas.

É digno de nota ressaltar que neste momento os alunos ainda não tiveram contato com o conteúdo. A intenção é que dentro do senso comum e da cultura de cada aluno ocorra posições diversas, normalmente marcado pelos “achismos” para daí colocados em movimentos e conflitos mental venham adiante construir o conhecimento apropriando-se do conteúdo, posto que destas hipóteses é que se busca a teorização.

Alcançando-se o terceiro passo que é a teorização, o que equivale dizer que é o momento da iluminação, compreensão fundamentada das situações e dos problemas. É nesse passo que a teoria tem importância e faz sentido, pois precisa responder ou iluminar o desejo provocado nos alunos. Cabe-nos fazer algumas reflexões sobre nosso conceito de teorização, a partir da proposta aqui refletida.

É necessário que se vá bem além do senso comum, pois neste momento já se trata de fundamentação teórica. Isto pressupõe o conhecimento de pessoas que a partir de conceitos prévios já investigaram situações, confrontando com fatos e chegaram a novas verdades, sempre relativas que ajudaram a humanidade a compreender as situações e/ou soluções dos seus problemas.

Este terceiro passo é um grande exercício que faz provocar no aluno novos desejos e novas buscas abrindo o seu horizonte para que possa ser um inventor, um criador de novas teorias que sirvam em princípio, para ele, e quem sabe, para a humanidade.

Em relação ao quarto passo que são as hipóteses de solução, com argumentação fundamentada teoricamente, trata-se do momento de comprovar, refutar, reconstruir as hipóteses e/ou testar a teoria em outras situações problema.

É nesse momento que o aluno precisa ser desafiado por novas situações problema, ou ser levado a confirmar/refutar/reconstruir suas hipóteses anteriores. É momento de exercitar a capacidade argumentativa, não por “achismo”, mas com fundamentação teórica. Daí se colhe o consenso do coletivo dos alunos da turma, através de argumentos fundamentados de cada um dos membros formando novas teorias.

Finalmente, o quinto passo trata-se da compreensão e/ou reconstrução da realidade, este é o momento de resignificar a teoria da realidade.

Neste momento, é importante que o aluno individual ou em grupo, tenha possibilidade de produzir algo de forma reflexiva nunca perdendo de vista a análise de situações problema reais e significativas, à luz da teoria. Infelizmente, na educação atual, percebe-se que o aluno tem grande limitação em escrever, ao final de um processo, ao menos um parágrafo com fundamentos teoricamente argumentados.

Assim sendo, a metodologia do arco faz o aluno ultrapassar de uma visão sincrética para um olhar profundo, teorizado, problematizado pelo qual avança das hipóteses a solução de problemas com vistas à transformação da realidade.

A Gestão Democrática e participação pedagógica ocorre no exercício da prática, em que o ato de aprender é retratado na sua essência pela libertação do ser humano. Isto está simbolizado no poema do já citado poeta Thiago de Mello, intitulado “Canção para os fonemas da alegria”, dedicado a Paulo Freire, que por justiça é convidado a encerrar essa dissertação na bela linguagem lírica.

Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
Este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor  
Quando reparto o ramo azul de estrelas  
Que em seu peito floresce de menino

Peço licença para soletrar,  
No alfabeto do sol pernambucano  
A palavra ti-jo-lo, por exemplo,

E pode ver que dentro dela vivem  
 Paredes, aconchegos e janelas  
 E descobrir que todos os fonemas

São mágicos sinais que vão se abrindo  
 Constelação de girassóis gerando  
 Em círculos de amor que de repente  
 Estalam como flor no chão da casa

Às vezes nem há casa: é só o chão.  
 Mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
 Diferente, que acaba de nascer:

Porque unindo pedaços de palavras  
 Aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
 Tristeza e pão, cambão e beija-flor,

E acaba por unir a própria vida  
 No seu peito partida e repartida  
 Quando afinal descobre num clarão

Quando o mundo é seu também, que o seu trabalho  
 Não é a pena que paga por ser homem  
 Mas o modo de amar – e de ajudar

O mundo a ser melhor.  
 Peço licença  
 Para avisar que ao gosto de Jesus,  
 Este homem renascido é um homem novo:

Ele atravessa os campos espalhando  
 A boa nova e chama os companheiros  
 A pelejar no limpo, frente a frente

Contra o bicho de quatrocentos anos,  
 Mas cujo fel é espesso não resiste  
 A quarenta horas de total ternura

Peço licença para terminar  
 Soletrando a canção de rebeldia  
 Que existe nos fonemas da alegria:

Canção de amor geral que eu vi crescer  
 Nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Este poema retrata claramente que o ato de aprender a ler está intrinsecamente associado ao ato de mudança.

Nota-se, quando Freire falava da decodificação da palavra tijolo, por exemplo, ao mesmo tempo trabalhava uma série de conceitos ligados à aludida palavra, tais como produção, mais-valia, exploração do ser humano pelo ser humano, igualdade social.

Por outro lado, o poema faz menção também do amor, do repartir o ramo azul de estrelas. Isto faz entender que o ato de educar deve principalmente a sua essência a prática dos valores a condição do ser humano viver em solidariedade.

Noutro giro, o autor lembra que na linguagem freireana os pedaços de palavras acabam unir a própria vida. Novamente é de clareza que o ato de aprender não deve ser mecânico, mas de reflexão/ação faz parte da própria vida, levando à conclusão de que a aprendizagem só efetiva quando prática e transformadora.

É de suma importância o destaque dado também ao ato de aprender que unir pedaços de palavras indica que o mundo é também daquele que aprendeu, do seu trabalho e retoma o entendimento que não se paga a pena por ser humano, mas a atitude resume-se em um modo de amar e de ajudar.

Percebe-se o grande objetivo da Gestão Democrática e da participação pedagógica neste dueto amar e ajudar o mundo a ser melhor.

Finalmente, o autor pede licença para terminar soletrando a canção de rebeldia, canção que somente poderá ser entoada nos olhos do ser humano que aprendeu a ler.

Diante disto, é que se fala no compromisso do profissional com a sociedade. Entretanto, na genuína expressão freireana, compromisso não se trata de uma palavra oca, uma abstração, mas envolve decisão lúcida e profunda de quem o assume tem que ocorrer no plano concreto.

Diante desta visão, pode-se afirmar que quando se impede um ser humano comprometido de atuar, os seres humanos se sentem frustrados e por isso procuram superar situação de frustração; então este compromisso não é com o palavrório, mas o engajamento com a realidade de cujas águas os seres humanos verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. É nesta visão crítica, reflexiva e libertadora que ocorre a gestão democrática e a participação.



## CONCLUSÃO

Seria muita presunção tentar provar que se chegou a uma conclusão sobre o tema em apreço e debatido nesta dissertação, até porque ao se tratar de Gestão Democrática, estamos tratando de um processo inacabado, como o próprio desenvolvimento do ser humano. Basta lembrar que a democracia vai se construindo ao longo da história e nunca o ser humano poderia estar satisfeito neste processo.

Ao lado da Gestão Democrática foi discutida a Participação Pedagógica, por ser um par indissociável. Entende-se que somente poderá ocorrer a Participação Pedagógica se a Gestão for Democrática.

Neste íterim, destacou-se a importância do diálogo sendo a pedra fundamental para a participação. Seria incongruência de raciocínio falar em gestão democrática sem a prática do diálogo. Freire associa o diálogo com a libertação, ao dizer que somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de se opor à manipulação.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos e quanto mais imaturas politicamente estejam elas tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder.

Nota-se que o papel do diálogo é fundamental no que diz respeito à Gestão Democrática e Participação Pedagógica. Por isso, a presente pesquisa fez uma abordagem detalhada sobre este assunto.

Ainda no capítulo primeiro, destacou-se o diálogo como instrumento transformador. Neste aspecto, a importância das perguntas essenciais para encontrar respostas essenciais e destaca-se a crítica freireana, que a educação atual tem sido de respostas e não de perguntas.

É importante que se estimule o pensar crítico, e nesta concepção é importante evitar as respostas prontas, os currículos elaborados de cima para baixo, sem a participação popular.



Ressalte-se que a Escola é o espaço educativo de grande fórum de debates, representando a sociedade em miniatura em que alunos e professores reflexivos são capazes de transformar positivamente a comunidade.

Outra vertente interessante foi o debate apresentado sobre a consciência crítica, sendo outro requisito da gestão democrática. Na abordagem do assunto, estabeleceu-se o paradoxo entre consciência crítica e consciência ingênua. Ressaltou-se que a primeira caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico.

Ademais, a consciência crítica é aquela que busca a argumentação e reflexão, cujo processo ocorre na transformação social, econômica e cultural, acompanhada de trabalho educativo crítico, dialógico e democrático, tendo a capacidade de deliberar, decidir e fazer escolhas conscientes.

A consciência ingênua, por sua vez, é aquela que aceita tudo sem discutir, relacionando-se com a educação bancária que o aluno senta-se para ouvir os discursos do mestre sem participar do processo educacional.

Outro aspecto importante abordado na pesquisa foi a questão da visão sistêmica sobre os princípios do conhecimento em diversas óticas. Entretanto, todas as diferentes visões reconhecem DEUS como o princípio de todo conhecimento. Isto ficou evidenciado nas palavras de Górgias, filósofo pré-socrático ao dizer: “Se o pensado não existe, o existente não é pensado”.

Digno de nota é assinalar a análise feita sobre os princípios basilares do conhecimento, lembrando que tudo começa com a doxa (opinião). Por sua vez, a opinião que surge de um mero senso comum vai amadurecendo, atingindo a lógica que é o logos (saber), e finalmente atinge o ontos que é a essência do conhecimento.

Percebe-se então que a questão da Gestão Democrática e Participação Pedagógica demanda envolvimento e compromisso, pois ensinar é um ato político, histórico e existencial.

Nota-se que participação pedagógica, conhecimento e aprendizagem formam um elo indissociável.

Cabe ainda assinalar que a participação é a pedra angular da libertação. Registra-se ainda a necessidade da maturidade política além do interesse que a comunidade escolar deve ter para tomar parte nas decisões. Para isso, é preciso conquistar seu direito de participar, rompendo os grilhões da acomodação, do ajustamento e do mutismo. Isso não constitui dádiva, mas sim uma luta organizada, da qual, sem dúvida, precede criticidade, cognição e capacidade de abstração.

Neste sentido, afirma-se que quanto maior o grau de consciência crítica maior a participação. Para isso, é importante definir os objetivos, planejamento, o que se deseja melhorar.

Apresentou-se um olhar mais profundo no tocante ao tema, posto que foi preciso buscar uma escuta sensível, trazendo atenção aos conceitos no tocante à ideologia. Nesse ínterim valeu-se das contribuições de Louis Althusser ao discutir o controle do Estado por meio dos seus aparelhos ideológicos, focando a escola e o currículo, de maneira particular.

Exortou-se ler nas entrelinhas, buscando na análise conteúdos, a força das palavras e os subterfúgios dos discursos competentes, reforçados de maneira hegemônica, como lembrado na paráfrase do poema de Thiago de Mello, que vale a pena retornar: “o tempo é de cuidados companheiros. É tempo sobretudo de vigília O inimigo está solto e se disfarça. Mas como usa botinas, fica fácil distinguir-lhe o tacão grosso e lustroso, que pisa as forças claras da verdade”.<sup>55</sup>

Na metáfora feita ao poeta, degustou-se em cada verso, fazendo alusão à ideologia e à inteligência que o discurso hegemônico usa como um jogo semiótico.

Tendo em vista a complexidade do tema, entrelaçou-se autores com a mesma afinidade nas suas orientações teóricas. Assim sendo, as citações apresentadas foram resultados de muitas vozes que orquestram o mesmo som.

Entretanto, para alcançar os resultados discutidos acima, foi necessário analisar preliminarmente algumas correntes de pensamento e extrair a seiva, cuja essência seria transportada para um saber/fazer pedagógico eficiente.

Por conseguinte, cabe dizer que toda esta trilha pedagógica foi percorrida para discutir e enfatizar que à Gestão Democrática e a Participação Pedagógica,

---

<sup>55</sup> MELLO, 1996, p. 24.

jamais poderia ocorrer somente em nível de informação e de conhecimento. E a proposta essencial desta pesquisa é a prática da CHAVE DE LEITURA que implica conhecimento, habilidade, atitude, valores e espiritualidade.

Acredita-se que se em nossos espaços educativos, a nossa identidade pedagógica desenvolver estes cinco pressupostos descritos acima, consegue-se responder a antiga pergunta do poeta Carlos Drummond de Andrade. Trouxeste a CHAVE?

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org). *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica*. Londrina: EDUEL, 1998.

BORGES, Jorge Luiz. Nueva refutacion del tiempo. In: BORGES, Jorge Luiz. *Obras completadas*. v. 11. Barcelona, Emecé, 1989.

CARRAHER, David. *Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas*. 2. ed São Paulo: Pioneira, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução a teoria geral da administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. São Leopoldo: Unisinos, [s.d.].

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 4. ed. São Paulo: LTR, 2005.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes.

DO CARMO, Romeu Mendes. Gestão do conhecimento. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/p39.html>>. Acesso em 10 abr. 2012.

FLEURI, R. M. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Carta a un joven teólogo. *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, v. 5, n. 50, p. 301-303, dez. 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

JONES, Loyde. *O Sr. Pip*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Maria O. Educação popular, democracia e qualidade de ensino. Disponível em: <[http://www.fealegria.org.br/capa/publicacoes/origem/educacaoequality\\_2336.doc](http://www.fealegria.org.br/capa/publicacoes/origem/educacaoequality_2336.doc)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MATTAR, João. *Metodologia científica na era da informática*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

NALINI, Jose Renato. *Ética geral e profissional*. 6. ed. rev. atual e amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERROTI, Edmir. *Arte na escola: anais do primeiro Seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e jovem*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

RUSSELL, Bertrand. *No que acredito*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SANTOS, Lucíola. *Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: SED/MEC: Brasília, 2009.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.