

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ANTONIO RIBEIRO FAGUNDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ELEMENTOS DA OBRA PEDAGÓGICA DE
PAULO FREIRE

São Leopoldo

2009

ANTONIO RIBEIRO FAGUNDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ELEMENTOS DA OBRA PEDAGÓGICA DE
PAULO FREIRE

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

Orientador: Roberto Ervino Zwetsch

Segundo Avaliador: Remí Klein

São Leopoldo

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F151g Fagundes, Antonio Ribeiro
Gestão democrática: uma análise a partir de elementos da obra pedagógica de Paulo Freire / Antonio Ribeiro Fagundes ; orientador Roberto Ervino Zwetsch ; co-orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2009. 65 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2009.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Política educacional. 3. Democratização do ensino. 4. Educação - Brasil. I. Zwetsch, Roberto Ervinol. II. Klein, Remí. III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ANTONIO RIBEIRO FAGUNDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA:

UMA ANÁLISE A PARTIR DE ELEMENTOS DA OBRA PEDAGÓGICA DE
PAULO FREIRE

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:

Roberto Ervino Zwetsch - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

Remí Klein - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

DEDICATÓRIA

*A Eunice Alves Araújo Ribeiro Fagundes,
minha esposa, que é grande no nome e grande nas qualidades.
Obrigado pelo Incentivo, paciência e cooperação.
A meus filhos Manoel Chaves de Araújo Neto e Emi Alves Fagundes,
meus companheiros leais.
Tenho obrigação de lembrar de você,
Rita Rosana Braga da Silva,
minha coordenadora da FACE,
Faculdade de Ciências Educacionais de Castro Alves,
posto que a sua energia positiva,
o seu brilho e sua companhia só me fazem caminhar.*

AGRADECIMENTOS

A nosso Deus todo Poderoso, agradeço por todos os beneplácitos que não dá para enumerar!

A meu professor Dr. Roberto Ervino Zwetsch mais do que orientador, amigo, paciente e atencioso. Razão pelo qual cheguei ao final desta etapa.

A professor Dr. Remí Klein, meu co-orientador e professor amigo.

A amigo querido Gilton Barbosa de Abreu, pela preocupação, companheirismo. Não há palavras.

Jamais poderia esquecer de Carlos Magno, Edgar Octacílio, Ruy de Oliveira Lima, Silvia Natali, Ana Sheila, pelo salutar companheirismo.

RESUMO

A Gestão Democrática é um processo de luta e conquista, o qual tem no diálogo e na consciência política seus principais elos para sua efetivação. Cabe ao educador ser um promotor do senso crítico. É preciso também entender que, ao se falar em Gestão Democrática, não se trata apenas do fazer pedagógico. Tal proposta deve ser entendida de forma mais ampla, isto é, na perspectiva da participação do ser humano diante de toda uma realidade sistêmica, posto que transformação, participação e educação constituem uma trilogia inseparável.

Palavras-chave: Educação. Transformação. Luta e conquista. Gestão Democrática.

ABSTRACT

The Democratic Administration is a struggle and conquest process, which has its main links for its execution in dialogue and in political conscience. It falls to the educator to be a promoter of critical sense. It is also necessary to understand that the Democratic Administration is not just pedagogic making. Such proposal should be understood in a wider way, which means, in the perspective of human being participation before an entire systemic reality, considering that transformation, participation and education constitute an inseparable trilogy.

Keywords: Education. Transformation. Struggle and conquest. Democratic Administration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 GESTÃO DEMOCRÁTICA	12
1.1 Breve visão histórica da Gestão Democrática.....	15
1.2 Contribuições da história na gestão atual	20
1.3 E por que Paulo Freire?	25
2 DIFICULDADES EM TORNO DO EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	29
2.1 O processo da Gestão Democrática não pode ser visto de forma isolada.....	30
2.2 Um rápido diálogo entre Paulo Freire e Louis Althusser	32
2.3 Um intertexto entre Paulo Freire e Gramsci.....	36
3 O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	48
3.1 Os avanços da Gestão Democrática a partir da LDB.....	49
3.2 A Gestão Democrática como pedra angular da participação	52
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Gestão Democrática é inesgotável, até porque a sociedade hodierna rediscute paradigmas imprescindíveis no tocante a uma educação libertadora. Depara-se no limiar deste século diante de uma necessidade premente quanto à formação de cidadãos críticos capazes de questionar, de redescobrir e de fazer uma releitura do mundo.

Por conseguinte, a formação de cidadãos críticos não tem sido tarefa fácil na atual sociedade, posto que a massificação da tecnologia tem, muitas vezes, tomado o lugar da criticidade e da dialogicidade. Tal tecnicismo tem levado à erosão de valores morais e sociais, ofuscando a visão científica e política.

Diante desta visão, busca-se na obra de Paulo Freire um novo olhar no tocante à Gestão Democrática, principalmente no que diz respeito a sua visão de educação como uma forma política de intervenção do mundo. Sua ênfase neste sentido é que a educação já traz em seu bojo a qualidade inerente de ser política, ela é positiva, tendo em vista que a politicidade e a democracia estão presentes em todos os momentos e decisões da prática educativa.

O presente trabalho consiste numa pesquisa eminentemente bibliográfica, enfocando especialmente a contribuição que já ofereceu Paulo Freire sobre o tema em apreço. Procuramos, entretanto, discutir com mais profundidade e de forma específica a Gestão Democrática a partir de elementos na obra pedagógica de Paulo Freire. Para isso, procuramos recorrer aos seguintes tipos de leitura:

Leitura exploratória - Conforme bem explica Gil,¹ a pesquisa bibliográfica precede. Uma leitura exploratória pode ser comparada à expedição de reconhecimento 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.

¹ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 12-25.

Leitura seletiva – Trata-se da 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 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.

A finalidade da leitura analítica é a de 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 cuja solução se propõe. Nesta leitura, procuramos conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. Enquanto nesta última etapa, 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.

Para execução desta pesquisa consideramos de suma importância os seguintes passos:

- Determinação dos objetivos;
- Elaboração do plano de trabalho
- Identificação das fontes;
- Localização das fontes e obtenção do material
- Tomada de apontamentos;
- Confecção de fichas;
- Redação do trabalho.

A visão que oferece esta dissertação não se limita apenas ao campo da educação, mas chama a atenção para o fato de que o povo tem força suficiente para a transformação. Neste sentido, concordamos com Orwell, na *Revolução dos bichos*, quando diz:

Vi o menino de uns dez anos guiando por um caminho estreito um imenso cavalo de tiro que cobria de chicotadas cada vez que o animal tentava se desviar. Percebi então que, se aqueles animais adquirissem consciência de sua força, não teríamos o menor poder sobre eles, e que os animais são explorados pelos homens de modo muito semelhante à maneira como proletariado é explorado pelos ricos.²

É com este novo olhar que nos propomos a analisar o processo da Gestão Democrática. Ela não é uma dádiva dos opressores aos oprimidos. Ela é uma conquista da classe oprimida por meio de uma luta constante, usando como instrumento a ação dialógica através de sua consciência crítica. Considerando que a Gestão Democrática é um constante devir que se aperfeiçoa no perpassar da história, convidamos o leitor e a leitora a construirmos e proclamarmos juntos o processo da Gestão Democrática.

² ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 145.

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para formar um conceito abalizado de Gestão Democrática, vamos buscar primariamente a etimologia da palavra, buscando a essência da ecologia textual entre os termos Gestão Democrática e povo. Após degustarmos a seiva destes signos lingüísticos, passamos a analisar que a Gestão já é democrática em sua gênese. O que ocorre em alguns momentos históricos é a essência do mau uso do poder conforme narrou em idos históricos uma poetisa alemã que preferiu ficar no anonimato, ao dizer: “Não há tesouro sem embaraço nem há poder sem sutil laço”. Deste modo, analisamos passo a passo a linha mestra de cada palavra que deságua na grande seara do conceito ao qual se propõe este trabalho.

Gestão, do latim *gestione*, ato de gerir, gerenciar, administração. Escolhemos a última palavra, administração, e logo concluímos que ninguém administra sozinho, quem administra, administra sobre outros e, via de regra, necessita da cooperação e da participação para que ocorra a sinergia do processo administrativo.

Tomemos agora a acepção da palavra Democrática, do grego *democratikos*, relativo ou pertencente à democracia. Conforme focalizamos antes buscando os outros termos que giram em torno da mesma ecologia textual, surgem as palavras *democrata*, que se adapta aos interesses do povo, *espírito democrático*, que emana do povo ou que a ele pertence.

Valemo-nos também do entendimento da palavra *povo*, do latim *populi*, conjunto de indivíduos que falam a mesma língua, têm contatos e hábitos idênticos, afinidade e interesses, uma história e tradições comuns.

Mesmo que inicialmente façamos uma enumeração caótica usando os termos *administração*, *espírito democrático*, *interesse do povo*, *afinidades*, *indivíduos que falam a mesma língua*. Podemos elaborar o seguinte conceito: Gestão Democrática é a maneira de administrar com espírito democrático e participação de todos os interessados no processo, utilizando uma sinergia e energia, proporcionando um espírito de equipe em que todos os indivíduos se direcionam para o mesmo objetivo. Está inerente na palavra democracia o próprio estado de participação e no contexto da palavra se extrai: fazer parte, tomar parte e ter parte.

Entretanto, alguns podem fazer parte de um grupo e não tomar parte nas decisões. De modo similar, podemos afirmar que fazer parte não quer dizer que, necessariamente, se toma parte das decisões importantes. Segue-se o mesmo raciocínio: os estudantes, os professores e os pais fazem parte da comunidade escolar, mas nem sempre tomam parte das decisões da sua escola. Por exemplo, no processo de avaliação do currículo da escola, da escolha do Diretor, somente quando todos estão envolvidos no processo, isto é, fazem parte e tomam parte nas decisões é que se pode falar em Gestão Democrática.

Não obstante a gestão, em sua gênese ser democrática, mas o mau uso do poder muitas vezes desnatura o seu objetivo maior.

Ousando analisar o poema *Perguntas de um operário letrado* de Bertold Brecht, fica claro que muitos em sua história, em que pese apresentarem sólidas contribuições num processo de transformação, foram afastados das páginas da história pelos “donos do poder”. Conforme dissemos em linhas anteriores, fizeram parte da história, mas não os deixaram tomar decisões na história.

Eis o poema para análise:

Perguntas de um operário letrado

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
 Para onde foram os seus pedreiros? A grande Roma
 Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 Só tinha palácios.
 Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
 Sozinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
 Chorou. E ninguém mais?
 Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
 Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
 Quem cozinhou os festins?
 Em cada década um grande homem.

Quem pagava as despesas.

Tantas histórias
Quantas perguntas.³

A clareza do poema acima nos leva a fazer uma ponte de ouro para o processo da Gestão Democrática. De fato, as grandes construções, invenções, conquistas e transformações jamais poderiam partir apenas dos gloriosos que aparecem como vitoriosos na história.

Bertold Brecht anuncia e denuncia nesse poema que as efetivas transformações são feitas de maneiras mais sólidas por pessoas consideradas comuns. É nesta visão que entendemos a importância da participação de todos na reflexão e ação transformadora, fazendo surgir um novo momento histórico.

É digno de nota que a participação não é dádiva, é conquista quer seja do povo em geral, quer seja dos alunos, dos professores, dos funcionários ou dos membros religiosos. Para ter parte na Gestão, as pessoas têm que sair de sua consciência ingênua e assumir sua consciência crítica, para ser fiel à expressão de Paulo Freire.

Quando o ser humano tem esta capacidade de questionar de exercer seu senso crítico, simultaneamente está exercendo sua cidadania. Por isso, em qualquer instituição, o ser humano deve travar um combate salutar para não perder seu “território da participação”. E sempre foi essa práxis que constitui significativas mudanças na história. Novamente, a firme argumentação de Paulo Freire justifica nosso raciocínio. Ei-la: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.⁴

Ao nos depararmos com estas palavras de Freire, angustia-nos observar pessoas, nos diversos tipos de sistemas, que se dizem intelectuais, passam por uma academia e não se transformam e nada fazem para contribuir com a ciência. São muitos que, por interesses escusos, conservam homens no poder como “verdadeiros deuses” por mais de dezesseis anos, na relação, opressor-oprimido.

³ BRECHT, Bertold. *Perguntas de um operário letrado*. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=173>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 21.

1.1 Breve visão histórica da Gestão Democrática

Para falar em Gestão Democrática, é preciso buscar as raízes mais profundas da história, muitas delas quase soterradas no cemitério do tempo, posto que o ser humano nunca tomou nenhuma decisão sozinho e alcançou plenamente os seus objetivos. Basta notar que todos os ditadores narrados pela história tombaram com seu poder violentamente sobre o solo. O sucesso sempre foi marcado pelo trabalho em equipe. Desde os tempos remotos, os grandes administradores têm provado que o segredo para a boa administração é a participação. Vê-se claramente, ao se fazer uma analogia entre a Administração Empresarial e a Gestão Democrática, a mudança dos velhos paradigmas.

Antes de adentrarmos totalmente nas bases históricas, vamos fazer um contraponto entre a Gestão Democrática e a Administração Empresarial. Em tempos anteriores, prevalecia o modelo Shareholder.⁵ Atualmente, prevalece o modelo Stakeholder⁶ O primeiro girava em torno do binômio: Empresa e proprietários acionistas, ao passo que o último atende as diretrizes da Gestão Democrática, pois a empresa interliga-se com investidores, proprietários acionistas, intermediários, clientes e consumidores, sociedade e comunidade, funcionários, diretores e gerentes, fornecedores e investidores.

Notamos o contraponto das novas tendências no tocante ao envolvimento de toda a comunidade no processo de participação. Ainda nessa mesma linha de raciocínio, percebemos o avanço na administração no tocante a buscar a opinião de todos os envolvidos no processo, a fim de encontrar soluções para seus problemas. Esta prática é conhecida como *brainstorming*.⁷ Esse procedimento consiste em reunir um grupo de pessoas para chegar a boas idéias.⁸ As pessoas são estimuladas a expor qualquer idéia que lhes vem à mente. Então, as idéias são escritas em um lugar em que todos possam vê-las. Essas idéias inspiram outras

⁵ SHAREHOLDER. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Shareholder>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

⁶ STAKEHOLDER. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>>. Acesso em: 12 mar. 2009. Cf. também: CHIAVENATO, Idalberto. *Administração financeira: uma abordagem introdutória*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2006.

⁷ DOWNS, Alan. *Os sete milagres da administração*. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 50.

⁸ BRAINSTORMING. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

idéias, e o processo continua até que o grupo tenha criado uma longa relação de idéias.

Aí está um claro exemplo da Gestão Democrática. Conforme percebemos, há uma necessidade inerente na busca de idéias e no trabalho em equipe, pois ninguém pode com bom êxito tomar decisões isoladamente.

As raízes históricas mais profundas da Gestão Democrática encontram-se na Bíblia. Basta considerar apenas dois relatos. Analisando a interpretação de José dos sonhos de Faraó, notamos a primeira lição de Gestão Democrática. Relembremos o relato para, em seguida, discutir os termos. Vemos um precedente da Gestão Democrática na interpretação do sonho de Faraó feito por intermédio de José, conhecido como José do Egito (Gn 39-40). É bom retomarmos um pouco a história e depois pontuarmos as diretrizes da Gestão Democrática, ali encontradas.

Eis que certo tempo Faraó sonhou com sete vacas magras e sete vacas gordas. Ele percebia que as vacas magras e feias comiam as sete gordas. De modo similar, complementava seu sonho com sete espigas cheias e boas e sete espigas secas, miúdas e queimadas que do vento oriental brotavam após elas. E as sete espigas miúdas devoravam as sete espigas boas.

Após convocar todos os sacerdotes magos do Egito, ninguém se mostrou apto a decifrar o enigma. Obviamente os servos do rei o informaram que José seria a pessoa indicada para a tarefa por ter orientação divina para interpretar os sonhos.

Nós podemos encontrar o enfoque nos primórdios da Gestão Democrática especificamente nos versículos 39 a 44. Nesse ínterim, intertextualizamos com Paulo Freire:

39. Depois disse Faraó a José: Pois que Deus te fez saber tudo isto, ninguém há tão entendido e sábio como tu.

40. Tu estarás sobre minha casa e por tua boca se governará todo o meu povo: somente no trono eu serei maior que tu.

41. Disse mais Faraó a José: Vês aqui te tenho posto sobre toda a terra do Egito.

42. E tirou faraó o anel de sua mão e pôs na mão de José, e o fez vestir de vestidos de linho fino, e pôs um colar de ouro no seu pescoço.

43. E o fez subir no segundo carro do que tinha, e clamavam diante dele: Ajoelhai. Assim o pôs sobre toda terra do Egito.

44. E disse Faraó a José: Eu sou Faraó, porem sem ti ninguém levantará a sua mão ou o seu pé em toda a terra do Egito.

Percebemos no versículo quarenta e quatro que Faraó reconheceu que existem outras pessoas competentes com potencial suficiente para desenvolver um trabalho. Reconhece que nenhum empreendimento tem êxito quando executado por uma só pessoa.

Por conseguinte, o próprio Faraó reconhece o potencial de José, sendo uma pessoa simples, um ser humano oriundo do campo, prisioneiro que foi capaz de mudar toda a história do Egito e, por meio dela, foi beneficiado o povo hebreu. Parece que Paulo Freire antevia tal situação quando disse: “Ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.⁹ De modo similar, preconizava o poeta anônimo, ao dizer:

Solidariedade: um chamado à união

Solidários, somos gente;
Solitários somos peças;
De mãos dadas, somos força;
Desunidos, impotência
Isolados, somos ilha;
Juntos, somos continente.
Inconscientes, somos massa;
Organizados somos pessoas;
Sem organização, somos objetos de lucro.
Em equipe, ganhamos, libertamo-nos;
Individualmente, perdemos, continuamos presos.
Participando, somos povo;
Marginalizando-nos; somos rebanho.
Unidos, somos soma;
Na massa, somos números,
Dispersos, somos vozes no deserto
Amontoando palavras, perdemos tempo;
com ações concretas construímos sempre.¹⁰

No poema em apreço com o relato do sonho de Faraó, notamos que o Rei do Egito procurou participar suas angústias para buscar soluções, ficou ansioso pela solidariedade. Essa lição reforça que é impossível o ser humano ficar isolado como uma ilha.

O poema reforça a importância da organização para não cair na marginalização. É interessante que Faraó buscou ações concretas. De fato, uma das diretrizes da Gestão Democrática é construir por meio de ações concretas, conforme menciona o final do poema. Tão logo o Egito foi ameaçado pela fome, o rei não

⁹ FREIRE, 1987, p. 29.

¹⁰ SOLIDARIEDADE: um chamado à união. Disponível em: <http://www.eja.org.br/cadernosdeaja/economiasolidaria/es_txt6.php?acao3_cod0=04d8a8fc75f530697b200c6a6bf7eebe>. Acesso em 04 abr. 2009.

procurou agir sozinho. Podemos fazer uma ponte de ouro entre este verso do poema: “individualmente perdemos, continuamos presos”, com o versículo quarenta e quatro do mencionado capítulo bíblico assim expresso: “Eu sou faraó, porém sem ti ninguém levantará a sua mão ou o seu pé em toda a terra do Egito”.

Na rápida leitura que fazemos desta página da história, podemos destacar alguns postulados imprescindíveis, a saber: É impossível que se concentre em uma só pessoa todas as habilidades sem a participação de outros. Afinal, na lição bíblica, o Rei do Egito reconhece as habilidades de José, chegando a lembrar que sem José ninguém levantará a mão.

Outra lição que conhecemos é que desde os primórdios históricos têm-se lutado pela igualdade social. Não é meramente uma questão de mobilidade social aos moldes do liberalismo econômico de hoje, mas a luta pelo espaço, direitos, liberdade, vez e voz. Tudo isso está provado no ato da aceitação de José do Egito ao convite do Rei para interpretar o sonho. José simplesmente não disse: Eu não posso, Eu não sei; Eu não quero; mas efetivamente usou suas habilidades concedidas pelo dom divino para mudar os rumos da história.

Ainda deparamo-nos, na história bíblica, com outro exemplo de Gestão Democrática. Colhemos nas entrelinhas do relato bíblico do conselho dado para Moisés por Jetro (Êx 18.13-27). É mister que se analise primeiro o relato para, em seguida, comentá-lo.

13. No dia seguinte, assentou-se Moisés para julgar o povo; e o povo estava em pé diante de Moisés desde a manhã até ao pôr-do-sol. 14. Vendo, pois, o sogro de Moisés tudo o que ele fazia ao povo, disse: Que é isto que fazes ao povo? Por que te assentas só, e todo o povo está em pé diante de ti, desde a manhã até ao pôr-do-sol? 15. Respondeu Moisés a seu sogro: É porque o povo me vem a mim para consultar a Deus; 16. quando tem alguma questão, vem a mim, para que eu julgue entre um e outro e lhes declare os estatutos de Deus e as suas leis. 17. O sogro de Moisés, porém, lhe disse: Não é bom o que fazes. 18. Sem dúvida, desfalecerás, tanto tu como este povo que está contigo; pois isto é pesado demais para ti; tu só não o podes fazer. 19. Ouve, pois, as minhas palavras; eu te aconselharei, e Deus seja contigo; representa o povo perante Deus, leva as suas causas a Deus, 20. ensina-lhes os estatutos e as leis e faze-lhes saber o caminho em que devem andar e a obra que devem fazer. 21. Procura dentre o povo homens capazes, tementes a Deus, homens de verdade, que aborreçam a avareza; põe-nos sobre eles por chefes de mil, chefes de cem, chefes de cinquenta e chefes de dez; 22. para que julguem este povo em todo tempo. Toda causa grave trarão a ti, mas toda causa pequena eles mesmos julgarão; será assim mais fácil para ti, e eles levarão a carga contigo. 23. Se isto fizeres, e assim Deus to mandar, poderás, então, suportar; e assim também todo este povo tornará em paz ao seu lugar. 24. Moisés atendeu às

palavras de seu sogro e fez tudo quanto este lhe dissera. 25. Escolheu Moisés homens capazes, de todo o Israel, e os constituiu por cabeças sobre o povo: chefes de mil, chefes de cem, chefes de cinquenta e chefes de dez. 26. Estes julgaram o povo em todo tempo; a causa grave trouxeram a Moisés e toda causa simples julgaram eles. 27. Então, se despediu Moisés de seu sogro, e este se foi para a sua terra (Êx 18.13-27).

Com base neste relato, destacamos vários postulados atinentes à Gestão Democrática. Percebemos que nunca prevaleceu a figura individual do gestor. A Gestão, para ser participativa, precisa de uma soma entre habilidades, divisão de tarefas, espírito de equipe. Tudo isso direcionado na mesma energia e sinergia.

Entendemos que são três os fatores básicos para ocorrer a Gestão Democrática. Vamos cognominar dos três poderes que resultam desta equação. O poder da humildade, o poder da aceitabilidade e o poder da delegabilidade.

Percebemos que nas duas histórias bíblicas narradas, quer se tratando de Faraó quer de Moisés, o primeiro passo foi reconhecer que existiam pessoas capazes para desenvolver outras atividades. Sem humildade, isto é, sem o sentimento de reconhecimento de sua fraqueza diante de certos problemas, tornava-se impossível partilhar com outros seus problemas em busca de soluções. Teria de existir uma confiança de que outros seriam capazes para dirimir problemas com sua parcela de contribuição.

Ao lado desta qualidade, destaca-se o poder da aceitabilidade. Lembremos aqui que nas duas lições tanto Faraó como Moisés aceitaram sugestões colocando efetivamente em prática as orientações recebidas. De fato, em todo o processo, se o gestor não estiver alerta para aceitar sugestões, a tendência é exercer uma atitude unilateral, ultrapassada e ineficaz.

Por derradeiro, é de suma importância o poder de delegar. Sobre isso, vamos analisar com mais precisão, haja vista ser científica a sua aplicação na Administração. Delegar não é simplesmente passar uma tarefa para outra pessoa por julgá-la competente, mas em treinar outros a assumir responsabilidades importantes, aproveitando o potencial de outras pessoas com o objetivo de partilhar atividades. No ato de delegar, ocorre a participação, a confiança, a divisão de tarefas, o trabalho de equipe. Por aí, conclui-se que o ato de delegar é, ao mesmo tempo, um postulado da Gestão Democrática. Ora, quem delega abre caminhos áureos para o advento de novos líderes.

Com efeito, não podemos desperceber, em se tratando ainda da história da Gestão Democrática, chamar atenção que este debate nasceu na Grécia, berço da filosofia e da democracia. Na ágora, a praça pública das cidades gregas, debatiam-se os temas de interesse geral. Esta visão apresentada demonstra que desde as mais profundas raízes históricas podemos joear exemplos abalizados da Gestão Democrática.

1.2 Contribuições da história na gestão atual

A história tem inúmeros registros atestando que toda mudança significativa foi deflagrada pela classe oprimida e não pela classe opressora, haja vista ser uma incongruência de raciocínios admitir mudanças oriundas daqueles que lutam pela preservação do poder e que dele se beneficiam, usando da mais-valia, da indústria da fome, da indústria do analfabetismo... enfim, de todas estas mazelas neoliberais que se vale a sociedade capitalista.

Os beneficiados pela classe capitalista costumam usar uma frase de efeito de cunho neoliberal ao dizer: “O povo não está preparado para a mudança”. Notamos que tal frase além de ser ilógica é anticientífica, posto que o momento histórico pelo qual vivemos hoje de significativas mudanças indica que o povo saiu de sua consciência ingênua para sua consciência crítica e pelo silogismo podemos dizer: Se houve mudança pelo povo é porque o povo estava maduro para isso. Entretanto, seria coerente dizer que o povo não aceita mudança imposta sem sua participação. Analisemos algumas mudanças feitas pelo povo oprimido com um rápido enfoque em algumas situações:

Vamos destacar neste primeiro momento a chegada das máquinas, causando grande desemprego e revolta. Constam alguns movimentos de desempregados que promoveram a quebra de teares e de outros equipamentos. Colhemos do excerto abaixo a situação deplorável pela qual passavam os trabalhadores na magistral lição de Führer:

Com o rápido desenvolvimento das Indústrias, a mão-de-obra foi sendo absolvida, mas em condições extremamente adversas para o trabalhador. Sendo grande e não havendo qualquer controle estatal, os salários foram

fixados em níveis cada vez mais baixos, enquanto a jornada de trabalho era ampliada para além dos limites de esgotamento humano.¹¹

Esta breve visão histórica é só para mencionar que se não houvesse reivindicações nos movimentos sociais, sobretudo consciência política, estaríamos parados naquela nefasta fase histórica ainda hoje trabalhando 18 horas por dia. O processo da Gestão Democrática é por meio de conquista e plena exigência do povo consciente e não uma dádiva dos opressores que sobrevivem da opressão.

Corroborando com a idéia de que as mudanças políticas, econômicas e sociais e o processo da Gestão Democrática são o grito de liberdade para o descortinar de uma nova história, o mesmo autor novamente lembra em seu magistério:

As grandes conquistas trabalhistas do século XX tiveram como dínamo os movimentos sindicais e a implantação do socialismo em vários países. Instalou-se um sistema sindical livre. A jornada de trabalho foi limitada, regulou-se a concessão de período de repouso e foram estabelecidos limites de esforço. Estabeleceu-se valor para o salário mínimo e foram criados alguns mecanismos protetivos da despedida arbitrária. Iniciou-se a instalação de uma previdência social, já com algum amparo ao trabalhador na doença e na velhice.¹²

Novamente se vê a necessidade da participação popular e, ao mesmo tempo, a lição histórica prova que o povo oprimido descobriu a força que tem quando está unido. Paulo Freire chama atenção para o fato de o processo da Gestão Democrática estar relacionado ao processo educativo. Nesse caso, é preciso que os educadores assumam sua identidade profissional. Isto implica, em primeiro lugar, pensarmos criticamente o mesmo fazer pedagógico para promover nos nossos educandos a mesma pulsão de pensar criticamente. De forma bem consistente diz Freire: “Duplamente importante se faz então o esforço de reformulação do problema do nosso agir educativo no sentido da democracia”.¹³ Observamos neste íterim a importância do educador se familiarizar com toda obra de Paulo Freire para elaborar, juntamente com os educandos, seu plano de ação.

Com efeito, é numa reflexão profunda em toda a pedagogia freireana que se encontram as propostas do agir educativo no sentido da democracia. Este agir está

¹¹ FÜHRER, M. C. A.; FÜHER, M. R. E. *Resumo de direito do trabalho*. 17. ed. São Paulo, Malheiros, 2006. p. 18.

¹² FÜHRER; FÜHER, 2006, p. 23.

¹³ FREIRE, Paulo. *Educação: atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39.

considerado no diálogo, na problematização, na criticidade com vistas a promover no educando uma revolução intelectual e social, despertando-o para a experiência democrática. Nesta concepção, Freire estabelece as linhas mestras da Gestão Democrática em que o povo é parte e faz parte do processo e está vigilante ao exercício de seus direitos. Neste ínterim, o povo já descobriu que se ele tem experiência política e tem voz por meio do voto, instrumento da participação, por consequência também é capaz de romper aquele velho paradigma da dominação: “Aos amigos, aos que seguem as linhas da política do chefe, tudo – inclusive as coisas impossíveis, para cuja solução se dá sempre um ‘jeitinho’ – aos inimigos nada, quer dizer, dificilmente o que a própria lei estabelece”.¹⁴

Outra mudança significativa feita pela classe operária provando que o processo da Gestão Democrática é uma conquista que somente se efetiva pela luta é o episódio conhecido como Comuna de Paris. Este foi o primeiro governo operário da história, fundado em 18 de março de 1871 na capital francesa por ocasião da resistência popular ante a invasão alemã.

Em semanas, a recém nomeada **Comuna de Paris** introduziu mais reformas do que todos os governos nos dois séculos anteriores combinados. Eis as significativas reformas:

- 1) Ferramentas empenhadas são devolvidas aos operários durante o cerco à Comuna;
- 2) O trabalho noturno foi abolido;
- 3) Oficinas que estavam fechadas foram reabertas para que cooperativas fossem instaladas;
- 4) Residências vazias foram desapropriadas e ocupadas;
- 5) Em cada residência oficial foi instalado um comitê para organizar a ocupação de moradias;
- 6) Todos os descontos em salários foram abolidos;
- 7) A jornada de trabalho foi reduzida, e chegou-se a propor a jornada de oito horas.
- 8) Os sindicatos foram legalizados
- 9) Instituiu-se a igualdade entre os sexos
- 10) Projetou-se a autogestão das fábricas (mas não foi possível implantá-la)
- 11) O monopólio da lei pelos advogados, o juramento judicial e os honorários foram abolidos.
- 12) Testamentos, adoções e a contratação de advogados se tornaram gratuitos.
- 13) O casamento se tornou gratuito e simplificado.
- 14) A pena de morte foi abolida.
- 15) O cargo de juiz se tornou eletivo.

¹⁴ FREIRE, 2001, p. 26-27.

- 16) O calendário revolucionário foi novamente adotado
- 17) O Estado e a igreja foram separados, a Igreja deixou de ser subvencionada pelo Estado e os espólios sem herdeiros passaram a ser confiscados pelo Estado.
- 18) A educação se tornou gratuita, secular e compulsória, Escolas noturnas foram criadas e todas as escolas passaram a ser sexo misto.
- 19) Imagens de santos e outros apetrechos religiosos foram derretidos, e sociedades de discussão foram criadas nas Igrejas.
- 20) A Igreja de Brea, erguida em memória de um dos homens envolvidos na repressão da revolução de 1848 foi demolida. O confessionário de Luis XVI e a coluna Vendome também.
- 21) A Bandeira Vermelha foi adotada como símbolo da Unidade Federal da Humanidade.
- 22) O internacionalismo foi posto em prática: o fato de ser estrangeiro se tornou irrelevante. Os integrantes da Comuna incluíam belgas, italianos, poloneses e húngaros.
- 23) Instituiu-se um escritório central de imprensa.
- 24) Emitiu-se um apelo à Associação Internacional dos Trabalhadores.
- 25) O serviço militar obrigatório e o exercito regular foram abolidos.
- 26) Todas as finanças foram reorganizadas, incluindo os correios, a assistência pública e os telégrafos.
- 27) Havia um plano para a rotação de trabalhadores.
- 28) Considerou-se instituir uma Escola Nacional de Serviço Público, da qual a atual ENA francesa é cópia.
- 29) Os artistas passaram a autogestionar os teatros e editoras.
- 30) O salário dos professores foi duplicado.

Vale ainda registrar outra grande contribuição histórica no que diz respeito à luta constante de líderes que agiram de forma positiva em favor da classe oprimida sem precisar lançar mãos das armas, mas usando o poder da palavra.

De fato, em tudo que fazemos hoje não se deve desperceber a importância de usar bem o poder da palavra, pois jamais o trabalho dedicado de um líder ficará olvidado. Muitos foram os que lutaram por um mundo melhor pela modificação das leis, pelo combate à discriminação e bem mais tarde tais sementes produziram bons frutos. Tem-se exemplos de Luther King Jr. e Gandhi, sem se esquecer do maior líder que já viveu: Jesus Cristo. Lembrando somente uma amostra desta realidade, na época de Luther King Jr, os negros eram totalmente discriminados. Eles tinham que sentar nos bancos dos fundos dos coletivos além de sofrerem diversos abusos físicos.

Luther King Jr. combateu veementemente toda espécie de discriminação somente com o poder da palavra. Hoje, aquilo que parecia um sonho tornou-se realidade. Podemos notar esta possibilidade de transformação pelo grande exemplo

que registra a história nas eleições de 2008 nos Estados Unidos da América, com a eleição de Barack Obama, o primeiro presidente negro dos Estados Unidos.

É de sabedoria aludir que não é utopia lutar sem armas. Lembremos que a evolução dos dias atuais é muito mais eficaz do que a revolução. Conforme bem menciona Henfil: “Se não produzir frutos valeu a beleza das flores; se não produzir flores valeu a sombra das folhas; se não produzir folhas valeu a intenção da semente”.¹⁵

Entretanto, somos enfáticos em afirmar que todas as mudanças significativas no cenário da história só aconteceram porque os da classe oprimida foram resilientes diante de todo o impacto dos opressores. Isso nos faz lembrar uma passagem importante do romance *O quinze*. Somente para contextualizar: um personagem de nome Vicente, diante das perdas que havia, devido à seca, ao ser indagado se valia empregar o capital em gado, disse:

Homem é assim! Opinoso até ali! Eu também, começando, acabo! Nem que rache!
E erguendo mais alto o copo, que brilhou como um lampejo de ouro à luz do carbureto com voz pastosa, os olhos abertos num esgar heróico:
- Palmatória quebra dedo,
Chicote deixa vergão,
Cacete quebra costela
Mas não quebra opinião!...¹⁶

Outro exemplo de resiliência de que podemos nos valer para ilustrar a luta da classe oprimida diante do combate da classe opressora é uma outra passagem que colhemos da leitura de *Homens e caranguejos*, de Josué de Castro, numa passagem em que diante da miséria do povo após o período da seca apareceu no bairro um homem chamado Januário, nomeado recentemente subdelegado da zona, oferecendo ajuda em materiais para construção de casas a todos os moradores, e Zé Luiz, que sabe ler e escrever, recusou a oferta com esta resposta enigmática: - “Porque na minha fome quem manda sou eu”.¹⁷

É de sublime importância assinalar que em todas essas situações não se pode desvencilhar a participação do povo no processo democrático. Somente por meio de lutas e conquistas se escreve as páginas de mudanças da história.

¹⁵ HENFIL. *Diretas Já*. São Paulo: Record, 2004. p. 18.

¹⁶ QUEIROZ, Rachel de. *O quinze*. 62. ed. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 94-95.

¹⁷ CASTRO, Josué de. *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 94.

1.3 E por que Paulo Freire?

É tanto científico quando axiomático afirmarmos que desde quando as primeiras vozes começaram a orquestrar a expressão “Gestão Democrática”, parece que por um fenômeno caleidoscópico já se antevia a luta renhida de Paulo Freire na prática desta gestão.

Colhemos nas entrelinhas de toda a obra de Paulo Freire um discurso coerente da participação. De fato, pelo que conhecemos da vida deste educador podemos dizer que ele foi coerente com seu discurso. O grande problema da falta de transformação é a incoerência profunda entre o discurso competente e a Prática eficiente dos atores educacionais no seu fazer pedagógico. Paulo Freire, em toda a sua obra inspira e respira o processo democrático. Basta examinarmos um pouco do seu vocabulário e dos temas sugestivos de sua obra.

A força de expressão “Educação problematizadora”, por si só, já traz em sua essência a importância dos profissionais de educação, em promover uma educação crítica, questionadora que objetiva analisar todo um contexto sócio – econômico e cultural.¹⁸ Até porque a Escola não deve aparecer como uma instituição solta no espaço. Ela deve ser vista dentro de um contexto social, político e econômico, posto que as ações e reações de nossos alunos e de todos os profissionais vêm acompanhadas desta influência externa. Basta pensar nestas perguntas cruciais: Será que um aluno mal alimentado tem disposição de estudar e de aprender? Será que um profissional mal remunerado trabalha com todo o entusiasmo? Melhor dizendo, ensina bem? De que forma pode adquirir os bens necessários? De que forma está entusiasmado e motivado quando analisa a inversão de valores? Apenas se não tiver espírito crítico.

Existe um discurso neoliberal mal-elaborado que tenta inculcar na mente dos menos reflexivos que o professor não trabalha pelo salário e sim pelo “sacerdócio”. Tal ideologia vem tentando conformar o professor ao comodismo e à consciência ingênua. Enquanto isso, as perguntas continuam: Por que tanta tecnologia na escola e o aluno desinteressado? A pergunta deveria ser inversa. Será que o aluno está desinteressado ou o professor está desmotivado?

¹⁸ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

A questão é um mal-estar, na linguagem Freudiana, é a pulsão do não querer do professor e do não aprender do aluno. É o inconsciente insistindo numa outra forma de se lidar com aquilo que é socialmente esperado. Quando analisamos esta seara de questionamentos e relacionamos com a voz de Paulo Freire no tocante à educação problematizadora, percebemos que a Gestão Democrática está intrinsecamente relacionada com esta ação problematizadora.

Ainda, analisando a proposta deste tema, notamos que Paulo Freire apresenta uma ampla visão da Gestão Democrática que prenuncia o mal-estar do aluno em relação ao conteúdo quando se trata da educação bancária. É digno de nota que esta modalidade de trabalho não quer dizer apenas o discutir conteúdo de forma unilateral, mas é um propósito de impedir a ação dialógica que, por sua vez, impede o debate, anestesia o senso crítico e não consegue fazer a leitura do mundo. O aluno fica na função de mero receptor da mensagem e o professor fica depositando conteúdos por vezes estereotipados, sem analisar sua mensagem e sem buscar o sentido transformador da mesma.

Cabe ainda analisar que Paulo Freire traz as mais sólidas contribuições no tocante à Gestão Democrática posto que a sua obra é abrangente. Numa leitura aguçada, vê-se nas entrelinhas de seu trabalho uma análise não somente no campo educacional, bem como no aspecto econômico, político e social. Enfim, enfoca que o sentido básico de democracia é participação em todas as modalidades. De fato, não se pode falar em democracia, Gestão Democrática e participação no que se refere à educação, uma vez que o próprio Freire lembra que Educação é um ato político.¹⁹

Nesta visão, o educador nos oferece significativo tributo intelectual quando debate a inexperiência democrática formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, por outro lado, a emersão do povo na vida pública nacional. Em que pese o povo estar refletindo velhas posições quietistas no cenário político e exigindo novas posições na participação e na ingerência na vida brasileira, exigindo soluções, ao mesmo tempo assume atitudes que deixam transparecer fortemente os sinais de sua inexperiência democrática. Inexperiência que explica a contradição ainda geral entre nós, até em certos centros urbanos adiantados, de se votar em

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

candidatos no executivo, ao mesmo tempo em que, para o Legislativo, em outro, de linha política oposta.

Este tipo de inexperiência prova que nossa sociedade ainda não está plenamente participando do processo democrático. Deste modo, urge resgatar a voz de Paulo Freire em todas as classes sociais. À medida que o povo continua atrelado a interesses escusos, ou mesmo por lhe faltar clareza em suas determinações significativas que estão sendo levadas pelas simulações das idéias, isto é tipicamente o objetivo do discurso político-ideológico.

O mais importante é que esta é tarefa genuinamente da escola para preparar o cidadão crítico. Nesse sentido, Paulo Freire oferece o mais importante tributo cultural quando nos lembra que a educação deve ser dialógica, pois o diálogo envolve participação bem como é preciso que haja criticidade envolvendo a ação de discutir as idéias, redimensioná-las e reescrevê-las, visando sempre o contexto histórico.

Cabe ainda acrescentar que os educadores assim como quaisquer intelectuais devem ser “promotores do senso crítico”. Estamos modificando a expressão, “formadores de opiniões”, posto que a própria ideologia que reside por trás desta expressão traduz a imposição de sua opinião, quando formamos opinião estamos transmitindo fórmulas prontas. Isso equivale à relação opressor-oprimido, pois, de certa forma, estamos oprimindo. A idéia não é a de que nosso aluno deva ter nossa opinião. O importante é que por meio de uma teia de idéias, pelo diálogo e pelos subsídios apresentados o aluno formule sua própria opinião à base de um aguçado senso crítico. Sua opinião pode até ser melhor que a nossa. Notamos que Sócrates, usando o recurso da Maiêutica, ajudava a promover e aguçar o senso crítico do interlocutor, a fim de que obtivesse sua resposta partindo de sua própria ignorância. Temos um exemplo prático no diálogo entre Ménon e Sócrates. Neste diálogo, Sócrates lançava um problema. Em seguida, era formulada uma tese de modo que o discípulo extraía a síntese após descobrir sua própria ignorância.

Antes de fazer uma rápida alusão, somente para exemplificar é bom definir em que consistia o problema e a tese para buscar o que se ignora. **O problema:** Sócrates ensinava que sábio é aquele que sabe que não sabe. Mas, então como é possível o conhecimento? Se as idéias não nascem das experiências sensíveis, de onde se originam? **A tese:** Seguindo o caminho aberto por Parmênides, Platão

exclui a hipótese de que as idéias derivam dos sentidos: elas são pura visão intelectual, uma representação na tela da mente. Para resolver o problema da origem das idéias, o filósofo recorre à doutrina da reminiscência, segundo a qual conhecer é, para a alma, lembrar o que já sabia antes de encarnar em um corpo. É a tese central do Platonismo, sustentado por uma série de doutrinas colaterais, como a crença órfico-pitagórica da metempsicose ou transmigração das almas.²⁰

O diálogo prossegue até o próprio interlocutor chegar a sua própria conclusão. O exemplo da Maiêutica Socrática somente vem corroborar com nosso raciocínio de que é necessário promover o senso crítico do aluno de modo que ele chegue a suas próprias conclusões. Observamos que o filósofo lança o problema que é conduzido a uma tese e, por fim, a uma solução encontrada pelo discípulo. De modo similar, observamos na Pedagogia da Pergunta,²¹ primeiro desenvolvida pelo grande Mestre Jesus. Na parábola do Bom Samaritano, notamos que Jesus foi o maior promotor do senso crítico, pois não apresentou resposta à pergunta feita por seu interlocutor. E sim este mesmo a respondeu. Por esta e tantas razões, ousamos aqui a criar nova expressão substituindo “formadores de opinião” para “promotores do senso crítico”. Se formos caminhando com Paulo Freire no tocante a suas contribuições para analisar a proposição inicial, temos de modestamente ceder caminho para que outros percorram oferecendo novas contribuições, pois a seara é grande e o tempo é curto.

²⁰ NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à Idade Média*. São Paulo: Globo, 2008. p. 63.

²¹ FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

2 DIFICULDADES EM TORNO DO EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Entre as diversas dificuldades em torno do exercício da Gestão Democrática, analisaremos aqui a ideologia do próprio Estado e a Consciência Política, pois entendemos que englobam todas as outras.

Concordamos com Althusser quando diz que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado. E neste entendimento, os currículos são preparados com o objetivo de reproduzir as relações de produção. Ora, partindo do silogismo de que nossa sociedade é capitalista, logo a escola neste contexto também reflete os interesses do Estado, então, sendo o Estado capitalista a ideologia da escola também será capitalista. Neste sentido Althusser diz: “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 capitalistas”.²²

Percebemos que o poder dominante lança todo seu ardil para convencer e até impor suas diretrizes. Freire chamou atenção desse mecanismo em *Pedagogia da Autonomia* com a seguinte apreciação:

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo tempo.²³

Sempre o poder dominante tem vantagem sobre seus dominados no tocante à divulgação de seus atos. A mensagem é tão receptiva que termina convencendo aqueles que não têm uma postura crítica. A questão da ideologia do Estado é preponderante no que diz respeito à Gestão Democrática, posto que repercute o fator econômico. Esta é a mola propulsora, pois atendendo a uma gradação lógica, deságua no seguinte raciocínio: a criança não aprende bem se estiver mal alimentada e, por sua vez, a estrutura familiar é abalada quando há desemprego. Novamente afirmava Paulo Freire em *A educação na cidade*: “É fundamental, creio,

²² ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 78.

²³ FREIRE, 1996, p. 40.

afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares”.²⁴

Entendemos que a Gestão Democrática não pode ser processada em um setor isolado, posto que existe uma ampla dependência entre escola, família, sociedade, fator econômico e Estado. Se todos os aparelhos não orquestrarem harmonicamente, não podemos falar em Gestão Democrática.

A segunda grande dificuldade é no tocante à consciência política. É preciso que o povo conheça seus direitos, exerça sua cidadania e entenda o poder decisivo de seu voto. E mais ainda, é preciso entender a conotação messiânica dos dominadores, toda manobra é no sentido de manter seu *status quo*. Sobre isso, Freire chamou atenção em sua obra *Pedagogia do oprimido*:

Como auxiliar desta ação divisória, encontramos nela uma certa conotação messiânica, através da qual os dominadores pretendem aparecer como salvadores do homem a quem desumanizam. No fundo, porém, o messianismo contido na sua ação não pode esconder o seu intento. O que eles querem é salvar-se a si mesmos. É salvar sua riqueza, seu poder, seu estilo de vida, com que esmagam aos demais. O seu equívoco está em que ninguém se salva sozinho – qualquer que seja o plano que se encare a salvação – ou como classe que oprime, mas com os oprimidos, pois estar contra eles é o próprio da opressão. Numa psicanálise da ação opressora talvez se pudesse descobrir, no que chamamos no primeiro capítulo de falsa generosidade do opressor uma das dimensões do seu sentimento de culpa. Com esta generosidade falsa, além de estar pretendendo a manutenção de uma ordem injusta e necrófila, estará querendo “comprar” a sua paz. Acontece que paz não se compra, se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido, encarnado, na opressão.²⁵

Por aí se denota que a Gestão Democrática ocorre por meio da consciência política com o grito de liberdade dos oprimidos e não com a conotação messiânica dos opressores.

2.1 O processo da Gestão Democrática não pode ser visto de forma isolada

O processo da Gestão Democrática não ocorre numa ação isolada. É preciso que haja uma interação. Por esta razão, no processo da Gestão Democrática ocorrem impossibilidades e limites, posto que nem sempre todos os seguimentos estão envolvidos. Com efeito, não se pode falar em efetivo exercício da

²⁴ FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 22.

²⁵ FREIRE, 1987, p. 170-171.

Gestão Democrática no tocante à comunidade escolar se o próprio Estado não tiver uma ação direta no processo. Para analisar a abrangência do processo da Gestão Democrática, tomemos em consideração o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 1º. A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.²⁶

Vemos claramente uma nítida dificuldade apresentada neste artigo no tocante à Gestão, posto que educandos de famílias desestruturadas em sentido emocional e espiritual terão um relacionamento prejudicando em toda a comunidade escolar. Por conseguinte, não é somente a família, mas os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais, todos esses seguimentos contextualizam a Gestão Escolar. Nessa ótica, entendemos que uma sociedade violenta reflete automaticamente a violência na escola. Por sua vez, estes educandos deverão ser devolvidos à sociedade para o exercício de sua cidadania. Daí indaga-se: de que forma a escola formará estes cidadãos que são oriundos de uma sociedade violenta? A escola não é um reflexo da própria sociedade? De que forma os movimentos sociais estão estruturados para participar deste processo? A LDB diz em seu Art. 2º que a educação é dever da família e do Estado, novamente nos deparamos com outra situação de opressão. Antes, analisemos o artigo:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²⁷

É certo que somente se entende o exercício da Gestão Democrática num estado Democrático que observa cristalinamente a lei e que o currículo obedece à ideologia do estado. Nessa visão, entendemos que o processo da Gestão Democrática é sempre inacabado, somente se concretiza com o desaparecimento da opressão.

Nesse sentido, Freire mencionou: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é

²⁶ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Art. 1º. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2009.

²⁷ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1996, Art. 2º.

imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”.²⁸ Entendemos que a pedra angular para a constituição da Gestão Democrática é o estado, posto que é ele que deve partir a assistência a família. Além disso, é do Estado que nascem as diretrizes curriculares.

Numa visão clara, quando o Estado desempenha bem o seu papel reduzindo as desigualdades sociais, distribuindo melhor a renda e combatendo a violência, sem dúvida ocorre uma socialização de conquistas refletindo na família, na sociedade e na Escola. Por isso, preferimos a redação do Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, Art. 2º da LDB, referenciado acima:

A educação direito de todos e do dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²⁹

Entretanto, para que o Estado desempenhe seu papel, é preciso o grito de liberdade dos oprimidos, participando em todo processo da gestão, pois este sempre foi o exemplo da história. Freire descreveu bem este fato na *Pedagogia da indignação*, ocupando seu lugar como sujeito histórico sempre com seu grito:

Da marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.³⁰

A pessoa que assumir seu papel como sujeito histórico, participando, discutindo, com consciência política, pois a mudança é possível.

2.2 Um rápido diálogo entre Paulo Freire e Louis Althusser

Elegemos para discutir neste tópico a análise de alguns pontos da obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser para fazer um paralelo com o pensamento de Paulo Freire, pois Althusser faz uma retomada do marxismo ao dar

²⁸ FREIRE, 1987, p. 111.

²⁹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Art. 205. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2009.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 61.

ênfase as relações de produção e suas influências na sociedade. Conforme mencionamos antes, a escola não está fora deste contexto.

É importante assinalar que a base econômica é predominante, pois à independência econômica segue a independência política, pois o povo tem maior probabilidade de exercer sua consciência crítica na escolha de seus representantes, uma vez que não há o que falar em compra de votos.

Com efeito, em um Estado com uma base econômica sólida, as famílias têm sua renda. Por sua vez, as crianças estando bem alimentadas terão aprendizagem eficaz. Isto pode ser melhor compreendido na metáfora do edifício:

Qualquer um pode facilmente perceber que a representação da estrutura de toda sociedade como um edifício composto por uma base (infra-estrutura) sobre a qual erguem-se os dois “andares” da superestrutura constitui uma metáfora, mais precisamente, uma metáfora espacial: um tópico. Como toda metáfora, esta sugere, faz ver alguma coisa. O que? Justamente isto: que os andares superiores não poderiam “sustentar-se” (no ar) por si sós se não se apoiassem sobre sua base.³¹

Althusser prossegue afirmando que essa metáfora possui o objetivo de representar que existe uma determinação, em última instância, dada pela base econômica. Essa eficácia é particular da base econômica, pois a superestrutura, ou seja, os andares edificados sobre ela não poderiam existir sem tal sustentação. “A partir deste índice de eficácia ‘em última instância’, os ‘andares’ da superestrutura encontraram-se evidentemente afetados por diferentes índices de eficácia”.³²

Se a base econômica determina em última instância toda a superestrutura do prédio, o mesmo não pode ser dito a respeito dos andares que sobre ela foram erigidos. Althusser entende que eles possuem um tipo de determinação diverso daquela da base.

Pensamos que é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura. Basta colocar-se no ponto de vista da reprodução para que se esclareçam muitas questões que a metáfora espacial do edifício indicava a existência sem dar-lhes resposta conceitual.

³¹ ALTHUSSER, 2007, p. 60.

³² ALTHUSSER, 2007, p. 60-61.

Entretanto, não se pode falar em uma sociedade economicamente organizada sem a participação de todos, pois neste caso seria apenas uma manipulação entre os próprios dominadores para se manter no poder por meio de um pacto anti-dialógico. 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 mesmas as 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 classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão numa apreciação ingênua de um diálogo entre elas.³³

O que na verdade deseja a classe dominante é tentar convencer os dominados de que está fazendo o melhor. E para isto, a estratégia é manter os dominados na ignorância. Lamentavelmente, vê-se que esta cegueira intelectual e aceitação ingênua ainda imperam entre as massas. Sobre isto, Zweig, em sua obra *Uma consciência contra a violência*, mencionou:

O grande inquisidor de Dostoievski provou com cruel dialética que a maior parte dos homens verdadeiramente teme a liberdade. É verdade que em face da espantosa multiplicidade dos problemas, complexidade e responsabilidade na vida a grande massa, por fadiga, anseia uma mecanização do mundo por meio dum sistema definitivo, que sirva para todos e dispense todo trabalho de pensar. Este anelo messiânico de libertar de todos os problemas a vida constitui o verdadeiro fermento que prepara o terreno para todos os profetas sociais e religiosos: em todos os tempos, quando os ideais de uma geração perderam o ardor e as cores, basta apenas que se erga um homem sugestivo e declare peremptoriamente que ele, e só ele, achou ou descobriu a nova fórmula, e imediatamente a confiança de milhares se volta para o pretense redentor do povo ou do mundo. Em todos os tempos uma ideologia nova (e esta é sua significação metafísica) cria a princípio um novo idealismo sobre a terra. É que todo aquele que dá uma nova ilusão de unidade e pureza à humanidade, primeiramente faz surgirem nela as mais sagradas forças: o espírito de sacrifício e o entusiasmo. Milhões de indivíduos como que encantados, acham-se prontos a se deixar dominar, fecundar e até violentar, e quanto mais deles exigem um tal anunciador e prometedor, tanto mais eles se entregam ao mesmo. O que ainda na véspera era seu maior prazer, sua liberdade, por amor deste homem abandonam para melhor se deixarem conduzir por ele. Realizam-se muitíssimas vezes as velhas palavras de Tácito, "*ruere in servitium*", a saber, que num ardente devaneio de

³³ FREIRE, 1987, p. 162.

solidariedade, os povos se lançam na servidão e ainda exaltam o flagelo que são açoitados.³⁴

Por aí, denota-se a primazia que deve dar o educador ao sentido de promover o senso crítico, pois à medida que os dominados transmutam da consciência ingênua para uma consciência crítica que jamais se deixará iludir por tais artimanhas destes falsos libertadores.

É nesta linha de raciocínio que é importante a educação popular conforme sempre enfatizou Freire, além da prática libertadora que resulte na efetiva aprendizagem. Freire mencionou o seguinte:

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa Escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.³⁵

Novamente Althusser reforça o papel da ideologia das classes dominantes trazendo atenção ao seu interesse de manter a ignorância para preservação do poder. Eis a sua colaboração neste sentido:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social e capitalista ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes libertárias.³⁶

Freire faz um contraponto, pois mesmo concordando com a ideologia da classe dominante, mencionou em sua obra a possibilidade de fazer uma educação problematizadora, crítica e dialógica. Sobre isso, disse que: “A tarefa do educador

³⁴ ZWEIG, Stefan. *Uma consciência contra a violência*. Tomo IX. Rio de Janeiro: Delta, 1953. p. 10-11.

³⁵ FREIRE, 1999, p. 24.

³⁶ ALTHUSSER, 2007, p. 80.

dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este o universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.³⁷

Conforme se analisa, embora o Estado tenha sua ideologia dominante, é possível a plena consecução do processo de Gestão Democrática, isto por meio da luta constante. Mas são precisos alguns aparatos para tal luta, tais como: a consciência política, o exercício da cidadania, e o pensar certo. Conforme menciona Pedro Demo em sua obra *Educação e conhecimento*, o pobre que tem consciência política é ameaça para o sistema: “O sistema não teme o pobre que tem fome, porque, como regra, basta enganá-lo com cestas básicas e outras cantilenas da solidariedade. O sistema teme o pobre que sabe pensar, porque vai atrás dos seus direitos”.³⁸

Eis então o desafio que se apresenta aos educadores: promover o senso crítico para que os educandos saibam exigir seus direitos para não serem enganados pelas cantilenas e solidariedade do poder.

2.3 Um intertexto entre Paulo Freire e Gramsci

Quando analisamos o pensamento de Paulo Freire e de Antonio Gramsci, podemos dizer que ambos retratam a história política dos movimentos populares brasileiros e são dois os conceitos basilares destes estudiosos. Enquanto Freire se reporta à “libertação”, discutindo amplamente em todas as suas obras, quer de forma implícita ou explícita, Gramsci usa a palavra chave “hegemonia” para exprimir suas idéias.

A expressão de Freire sobre a libertação, cuja tônica predominante permeava entre os anos 1960 e 1970, tratava de forte desejo da libertação da ditadura entre os anos 1964 a 1984. Com isso, Freire indicava claramente a possibilidade dessa libertação, conforme se observa em todos seus trabalhos enfatizando a consciência política e a conquista da classe dominada dos seus objetivos. Freire discutia a educação como ato político, o pensar certo e a problematização. Enfim, esclarecia e confiava na possibilidade da transformação.

³⁷ FREIRE, 1987, p. 120.

³⁸ DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 2.

O princípio basilar da “hegemonia” de Gramsci, sendo a palavra de ordem que norteia o pensamento de Gramsci, diz respeito ao empenho das forças populares que, com o fim da ditadura, buscavam a efetiva construção da democracia social e o alcance de seu apogeu na direção política. Tanto o processo de libertação quanto a hegemonia contribuíram fortemente para a mudança da história. As duas, entre os anos 1960 e 1990, foram se entrelaçando e acabaram influenciando fortemente movimentos sociais, organizações políticas e educadores populares brasileiros, imprimindo uma unidade de fundo a suas práticas político-pedagógicas e conferindo uma sintonia peculiar de linguagem, de formulações teóricas e de projetos sociopolíticos.

A partir dos anos 1990, no entanto, intensas mudanças na política, na economia e na cultura vêm provocando uma ressignificação dos paradigmas de "libertação" e "hegemonia", sinalizando um novo ciclo da história das lutas populares. Não foi por acaso que o conceito de "libertação" veio a permear progressivamente o ideário e as atividades políticas de diversas classes sociais durante a ditadura militar (1964-1984). Esta, de fato, tornou-se a expressão mais palpável do que havia sido em grande parte a história do Brasil.

Mais uma vez, de fora e pelo alto, um modelo arbitrário de sociedade era imposto ao Brasil, sufocando com brutalidade a maior mobilização popular de sua história. A repressão que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou e dispersou organizações políticas, mobilizações estudantis, sindicatos dos trabalhadores, movimentos sociais, círculos de cultura e toda a efervescência política que entre o final da década de 1950 e início da década de 1960 vinha "conscientizando" e organizando crescentes segmentos da sociedade brasileira.

Portanto, na segunda metade dos anos 1960, quando no Brasil se levanta o apelo à "libertação", não se tratava apenas de uma reação imediata à ditadura. Seu grito se estendia contra todas as versões de "Casa grande e senzala" aqui implantadas pelas sucessivas invasões e pelas diversas formas que a dominação veio assumindo no tempo com as capitânicas hereditárias, as oligarquias fundiárias, a aristocracia industrial, as corporações transnacionais e as diversas ditaduras militares, políticas e culturais.

Mas, diversamente dos numerosos e desarticulados levantes libertários que nunca haviam deixado de existir ao longo de sua história, as mobilizações que

"sacudiram" o Brasil antes de 1964 apresentavam condições mais favoráveis para mudar os rumos do país. Suas intensas atividades não apenas desvendavam as contradições estruturais e faziam compreender as raízes profundas da dominação, mas com sua força organizativa e suas articulações políticas esboçavam um projeto alternativo de sociedade.

Junto com as manifestações de resistência, de fato, vinha se delineando um processo de "libertação" que visava a se livrar da coerção militar e das ingerências externas nela implícitas, mas também do dominador invisível veiculado pela ideologia dominante e alojado nas relações sociais.³⁹ Paradoxalmente, portanto, o autoritarismo acabou incentivando a valorização das raízes populares, a "educação para a autonomia", a luta contra as diversas formas de dominação disseminadas nas desigualdades, no preconceito, no racismo, no machismo, na educação, na linguagem e na cultura. Aos poucos, como Paulo Freire relata, a educação popular foi se tornando "ato político":

Houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi o momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido*. No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade.⁴⁰

Nesses anos, na medida em que se tomava cada vez mais consciência da magnitude da dominação e das imensas carências do Brasil e se percebia que não se tratava de aspectos circunstanciais, mas de um fenômeno sistemático e estrutural, o papel dos intelectuais e dos educadores passou a ser profundamente questionado. Postos diante de problemas tão dramáticos, muitos destes se associaram às lutas populares e acabaram redirecionando seus estudos e pesquisas. Tornava-se cada vez mais claro que a educação não podia deixar de ser "ato político" e que é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.

³⁹ FREIRE, 1987.

⁴⁰ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 75-76.

Não é de se admirar, portanto, se, em plena ditadura, assistimos a um florescimento espantoso de práticas político-pedagógicas inovadoras e de criações teóricas em diversos campos que tiveram na "libertação" sua temática aglutinadora. Sem que houvesse um "centro" organizador ou um único pólo de irradiação, entre o final dos anos 1960 e início de 1970, ocorre uma convergência de idéias e uma simultaneidade de inspirações em torno da nova *episteme* promovida pelo paradigma da libertação.

Mais do que o "trabalhador" e o "proletariado" – classes sociais consideradas a partir das fábricas e das cidades industrializadas –, as reflexões que foram surgindo em torno do conceito de "oprimido" evocavam toda a carga de "desumanização" e de "alienação" geradas pelo capitalismo no devassado território do Terceiro Mundo. Neste, emergia não apenas a "mais-valia" extraída das mãos do operário, mas eram desmascarados os imensos campos de trabalho forçado em que haviam sido transformadas regiões inteiras do planeta. As seqüelas dessa moderna escravidão eram visíveis não só no saque e na transferência gigantesca de riquezas, mas principalmente nas altas taxas de mortalidade infantil, no analfabetismo invencível, nos mocambos, na explosão das favelas, na violência urbana, na mão-de-obra barata, na interdição do conhecimento científico e tecnológico.

Do recinto das fábricas e das lutas partidárias, as reflexões em torno do "oprimido" faziam levantar o olhar para as imensas regiões do planeta onde as desigualdades, as injustiças, os horrores da exploração atingiam mais de 2/3 da população mundial. É exatamente nos anos 1960 e 1970 que explode no mundo inteiro a onda de reflexões sobre o desastre do assim chamado Terceiro Mundo. Para além da relação patrão-operário ou da linha Leste-Oeste, a visão se estendia agora para um outro grande eixo: a relação de desigualdade entre Norte e Sul, entre países centrais e regiões periféricas. O que emergia dessa visão não eram abstratos "cidadãos" nem macrossujeitos como o "povo" e a "nação", mas eram seres humanos muito concretos. Eram os "esfarrapados", aos quais Freire dedicava a *Pedagogia do oprimido*, eram os "que conhecemos em nossas experiências educativas, esses homens, mulheres, meninos desesperançados, mortos em vida, sobras de gente".⁴¹ Eram os "condenados da terra", a "subespécie", os submersos

⁴¹ FREIRE, 1987, p. 29.

com os quais muitos educadores, intelectuais, religiosos e políticos passavam a compartilhar a condição de vida e cujas dores assumiam.

O favelado, o negro, a empregada doméstica, o bóia-fria, o índio, o "peão", o professor/leigo, o sem-terra, o sem-teto e o mestiço saíam da sombra e entravam nas análises sociais e das pesquisas acadêmicas, mostrando as tantas faces desfiguradas do trabalhador nas colônias. Ampliava-se, assim, o conceito de classe e se refaziam as contas da espantosa "mais-valia" mundialmente acumulada. O "oprimido", além da mão-de-obra barata, evocava a invasão, o genocídio, o comércio dos escravos, a desapropriação, o *apartheid*, o preconceito, a tortura, a migração, o exílio. Começava a ser narrada a história dos horrores do capitalismo nos países colonizados, até então ocultada e naturalizada. O que se descobria no Terceiro Mundo não era só o operário que ainda podia contar com alguma organização ou a proteção de uma certa legislação, mas o ser humano sem história, totalmente vulnerável, sem nenhuma importância, espoliado, destituído dos direitos mais elementares de vida, destinado a desaparecer sem deixar rastro. O "oprimido" – como o analisa Enrique Dussel – era o "sujeito negado", o sujeitado, a "vítima que não pode viver".⁴²

E, paradoxalmente, esse "ser anulado" era visto como novo ponto de partida, como um novo sujeito capaz de construir um outro mundo. Tratava-se, portanto, de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, pela ordem e pelo progresso, mas por um outro projeto de civilização. O resgate da própria vida e da dignidade da humanidade não dependia então só de disciplina econômica, de ajustes e modernização. Era necessário que "o outro", desfigurado em sua humanidade pelo sistema de *apartheid* instituído pela "comunidade dos senhores" e pelo círculo fechado dos "povos livres",⁴³ aprendesse a se libertar da opressão com as próprias mãos e a mostrar que para alcançar a liberdade e a prosperidade não há necessidade de escravizar os outros.

Sem cair na comiseração e em sentimentos de vitimismo, era necessário aprender a construir o próprio projeto de vida, a narrar a própria história e a afirmar a própria "alteridade". Sem recorrer à violência como fazia o opressor, era preciso

⁴² DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 520.

⁴³ LOSURDO, D. *Controtopia del liberalismo*. Roma: Laterza, 2002. p. 212-216.

promover a conscientização e as organizações que podiam socializar a riqueza e o poder. Portanto, o marginalizado nas periferias não devia ser objeto de piedade e de caridade, mas reconhecido como sujeito capaz de se resgatar e libertar o próprio mundo de sua história de alienação.⁴⁴

Como se sabe, a práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar o regime militar. No início dos anos 1980, de fato, encerrava-se no Brasil um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio. O próprio Freire já sinalizava o perigo de permanecer só nos horizontes da conscientização:

Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento já existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. Sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.⁴⁵

Os círculos de cultura, "as comunidades de base", as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura cumpriram seu papel de resistência e de reivindicações. Estava na hora de sair do casulo das associações-comunidades, das posições defensivas e periféricas. A crítica e a contraposição ao Estado autoritário e ao sistema capitalista não eram mais suficientes. Era preciso avançar em direção à elaboração de propostas alternativas, desenvolver a capacidade de constituir novas organizações políticas na sociedade civil, conquistar espaços suficientes para preparar a formação de um Estado democrático-popular.

Por isso, nos anos 80 repetia-se que não era suficiente "libertar-se da" opressão e contentar-se com a liberdade negativa. Era necessário desenvolver a liberdade positiva, "libertar-se para" reconstruir a sociedade, democratizar direitos e assumir a direção política: "a mobilização, que implica a organização para a luta, é algo fundamental à conscientização, é algo mais profundo que uma pura tomada de consciência".⁴⁶ Em suma, além de romper com o passado colonial e alcançar a autonomia, precisava se preparar para criar, controlar e conduzir o complexo

⁴⁴ LÖWY, M. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 95-97.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. p. 103.

⁴⁶ FREIRE; SHOR, 1986, p. 115.

processo da nova formação político-partidária e das instituições democráticas necessárias para o país.

Nos anos de resistência, apesar de tudo, o oprimido havia gerado um processo de libertação, lançando as premissas para passar da condição de "subjugação" à de "subjetivação". Um fenômeno parecido é delineado por Gramsci quando descreve o processo da "catarse": a transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado capaz de tomar iniciativa e se impor com um projeto próprio de sociedade. "O amadurecimento do momento 'catártico'" – observava o autor dos *Cadernos do cárcere* – "torna-se o ponto de partida para toda a filosofia da práxis".⁴⁷ E a "catarse da libertação" no Brasil daqueles anos, poderíamos dizer, promoveu não apenas a "consciência das contradições" do sistema capitalista e a transformação das relações intersubjetivas, mas, para voltarmos às palavras de Gramsci, criava as premissas para tornar-se "a expressão das classes subalternas que desejam educar-se a si mesmas na arte de governar".⁴⁸

Além de se "libertar" era necessário, portanto, conquistar a "hegemonia". Para chegar a isso não era suficiente se contrapor e derrubar o Estado autoritário, era preciso conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública. Percebia-se, de fato, que as classes dominantes eram hegemônicas porque além do domínio na esfera econômica possuíam o controle de setores estratégicos como a mídia e a produção do conhecimento. Era o que as análises de Gramsci mostravam quando alertava que, nos países "ocidentais", "o Estado era apenas uma trincheira avançada por trás da qual existia uma sólida cadeia de fortalezas e casamatas" constituída pelo complexo sistema de organizações da sociedade civil.⁴⁹ E, aqui, de fato, encontrava-se a linha de defesa mais sólida da burguesia no Brasil.

⁴⁷ QUIJANO, A. Dependencia, cambio social y urbanización latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, Ciudad de México, 1987. p. 1244.

⁴⁸ QUIJANO, 1987, p. 1320.

⁴⁹ QUIJANO, 1987, p. 1567.

Entende-se por que entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 começam a se popularizar conceitos provenientes do vocabulário de Gramsci tanto na política e no mundo acadêmico como nos movimentos populares. "A leitura crítica da realidade – alertava atentamente P. Freire –, associada a certas práticas claramente políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chama de ação contra-hegemônica"⁵⁰ e, em seguida, emendava: "Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco".⁵¹ Não exagera, portanto, M. G. Gohn, quando observa que "Gramsci é o autor que mais contribuiu para as análises e as dinâmicas das lutas e dos movimentos populares urbanos na América Latina nos anos [19]70 e [19]80".⁵²

Assim, aos poucos, a mística e a "radicalidade utópica" provenientes da paixão "libertadora" passaram a dar lugar mais ao "realismo político" e à racionalidade estratégica de organizações sociais e partidárias. E Gramsci simbolizava perfeitamente essa luta: era o "oprimido" que havia vencido o fascismo na prisão e havia apontado em seus escritos os caminhos para a conquista da hegemonia das classes populares nas complexas sociedades contemporâneas.

Entre outras reflexões, a importância de Gramsci consistia no fato de que havia analisado como poucos a fenomenologia do poder e a construção do partido moderno para chegar à hegemonia. Havia mostrado que a revolução não ocorria apenas com a tomada do aparelho estatal e o ataque frontal às classes dominantes. E, neste sentido, os "movimentos" da "libertação", fundamentalmente, apresentavam-se ainda com uma certa dose de "romantismo" ao combater de fora o sistema existente. Precisava, agora, entrar no mesmo terreno da burguesia para conhecer por dentro os complexos mecanismos institucionais que fazem funcionar um país, para ter acesso ao sistema financeiro, à mídia, ao conhecimento científico e à tecnologia mais avançada. Mais do que a "de movimento", precisava valorizar a "guerra de posição", quer dizer, desenvolver a formação para uma política especializada, para criar organizações que pudessem aglutinar forças e preparar enfrentamentos sofisticados com os grupos dominantes afirmados há séculos no

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982. p. 21.

⁵¹ FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 68.

⁵² GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997. p. 188.

poder. Precisava passar do âmbito da "comunidade" para o de "partido", sair da visão periférica para alcançar a visão de totalidade, superar a vida de sobrevivência para pensar na produção de massa.

Gramsci, de fato, havia percebido que a perpetuação da burguesia no poder, mais do que pela violência, ocorria pela capacidade de ser "orgânica" aos centros vitais de um país e pelo consenso que, embora passivo, sabia criar nas massas. Daí, para Gramsci, a necessidade de elaborar "uma teoria da hegemonia como complemento da teoria do Estado-força e como forma atual da doutrina da revolução permanente".⁵³ Parafrazeando Gramsci quando analisa o período posterior ao ano de 1870 na Europa, onde mostra que "[...] as relações organizacionais internas e internacionais do Estado se tornam mais complexas e sólidas, e a fórmula de 1848 de 'revolução permanente' é superada na ciência política com a fórmula de 'hegemonia civil',⁵⁴ poder-se-ia dizer que também no Brasil depois de 1984 as formulações referenciadas na "libertação" deixam de ter sua força aglutinadora, enquanto ganha impulso a concentração de forças para a conquista da "hegemonia" na árdua construção da democracia social. No lugar de pensar a política só como ímpeto libertador, precisava pensá-la como se realizando no mesmo campo da burguesia, como sendo um "assédio recíproco", uma "guerra de posição". E Gramsci apontava exatamente que "a guerra de posição, na política, é o conceito de hegemonia, que pode nascer só depois de algumas premissas, ou seja: as grandes organizações populares de tipo moderno".⁵⁵

Quando começa a se colocar no centro da práxis político-pedagógica o projeto de hegemonia, além de formar pessoas críticas, "libertas" e éticas, incentivava-se a desencadear "o movimento *real* que supera o estado atual das coisas"⁵⁶ e preparar "dirigentes". Mais do que preocupada em se livrar da dominação e resgatar a própria dignidade, a conquista da hegemonia mobiliza para construir um projeto alternativo de sociedade, para se habilitar na direção de processos políticos e culturais capazes de expandir para toda a sociedade a democracia popular.

Esse deslocamento é particularmente visível na mudança de foco que ocorre nas práticas político-pedagógicas, nas elaborações teóricas e na linguagem das

⁵³ QUIJANO, 1987, p. 1235.

⁵⁴ QUIJANO, 1987, p. 1566.

⁵⁵ QUIJANO, 1987, p. 972-973.

⁵⁶ MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 32.

organizações populares. Nesse período, nota-se um entrelaçamento e depois um progressivo deslizamento de vocabulário que vai da "opressão" para a "hegemonia", da "libertação" para a "direção", da "identidade" para o "projeto", de "movimentos" para "partidos", de "povo" para "classe", de "diálogo" para "poder", de "mística" para "estratégia".

Em 1984, de fato, ampliava-se no Brasil não apenas o espaço da "sociedade civil", mas reabria-se principalmente o campo de atuação no âmbito da "sociedade política". Duas esferas que, para Gramsci, faziam parte da "superestrutura", cuja importância precisava aprender a valorizar em contrapeso à infra-estrutura econômica e ao "desenvolvimentismo" promovidos no período da ditadura militar. Embora distintas, as duas mantinham uma estreita relação e constituíam o complexo sistema do Estado moderno.⁵⁷

Dos escritos de Gramsci, portanto, aprendia-se que o Estado não podia ser entendido apenas como "sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção)". Na verdade, no "Ocidente" o Estado apresentava-se como "um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil", cuja hegemonia era exercida por meio de organizações consideradas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, as organizações de cultura etc.⁵⁸ Inspirado em Hegel e Lênin, Gramsci resgatava as dimensões ético-políticas do Estado e destacava o momento da hegemonia como essencial na concepção do Estado⁵⁹.

Sim, no Brasil as idéias de "libertação" haviam fermentado nos movimentos, na igreja, nos sindicatos, nas periferias, no campo, na educação e na cultura popular. Mas ainda não tinham enfrentado o problema do Estado e, conseqüentemente, da organização da "sociedade política" e da conquista da hegemonia na "sociedade civil". Ao analisar a realidade "muito complexa" e contraditória na Europa de seu tempo, Gramsci oferecia indicações metodológicas para delinear uma história dos grupos subalternos fragmentados nas inúmeras lutas sociopolíticas e observava que "as classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar até se tornarem 'Estado'".⁶⁰ Era o que começavam a perceber alguns movimentos populares brasileiros no novo contexto

⁵⁷ QUIJANO, 1987, p. 764.

⁵⁸ QUIJANO, 1987, p. 2287.

⁵⁹ QUIJANO, 1987, p. 881-882.

⁶⁰ QUIJANO, 1987, p. 2288-2289.

histórico pós-ditadura militar: embora houvesse muita euforia democrática, corriam o risco da pulverização e da dispersão.

Portanto, se as classes populares até então tinham encontrado sua aglutinação no combate ao Estado autoritário, o desafio agora consistia em se articular para criar um Estado democrático. E este não se construía apenas nas lutas parlamentares em torno da elaboração da Constituição, mas principalmente nos embates pela conquista da hegemonia, pela direção político-cultural na complexa e contraditória trama da sociedade civil que vinha se ampliando no Brasil.

Ao longo dos anos 1980, portanto, viu-se logo que, para enfrentar e superar a hegemonia burguesa, a linha de confronto não era mais sociedade civil vs. Estado, mas, principalmente, a disputa entre projetos emanados da sociedade civil burguesa vs. os que fermentavam na sociedade civil popular. A burguesia, em conformidade com sua ideologia liberal, entendia a sociedade civil como esfera dos negócios econômicos e visava a separar a política da economia, o público do privado. As organizações populares, ao contrário, entendiam-na como espaço de socialização dos direitos e de expansão da participação política para formar os cidadãos na construção do público e do Estado democrático. A hegemonia que deve ser construída pelas classes populares – alertava Gramsci – "não é o instrumento de governo de grupos dominantes que procuram o consenso e impõem a hegemonia sobre as classes subalternas". Essas, ao contrário, "têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis"⁶¹ e buscam estabelecer uma "relação pedagógica"⁶² entre os governantes e os governados, de tal modo que se possa superar a concepção de poder como dominação e possam ser dadas as condições para que todos venham a "tornar-se dirigentes".

Não se tratava, portanto, de uma estratégia para tornar o poder vertical mais aceitável e humanizado, mas de novas relações sociais, de um novo modo de entender a política, de um novo modo de organizar a produção, cujos objetivos eram a democratização efetiva da sociedade, ou seja, a elevação intelectual e moral das massas, a passagem dessas da posição de dirigidos à condição de dirigentes.⁶³

⁶¹ QUIJANO, 1987, p. 1320.

⁶² QUIJANO, 1987, p. 1505, 1635.

⁶³ QUIJANO, 1987, p. 1056.

As idéias de Paulo Freire e Gramsci se completam no sentido da luta pela libertação. Ambos discutem a importância da consciência política para o exercício da cidadania.⁶⁴

⁶⁴ Para maiores informações veja: Dossiê "Gramsci e a política". *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2009.

3 O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A proposta do exercício da Gestão Democrática é antes de tudo “um ato político”. Por esta razão, sempre ocorre um desencontro entre o discurso competente e a prática eficiente. O exercício da Gestão Democrática não se dá pela acomodação nem pela ideologia da dominação, somente ocorre por meio de uma ação libertadora, cuja ação consiste em denunciar a desigualdade, a má distribuição de renda, de alimentação e do ato que venha a violentar a consciência do ser humano.

O papel da educação em todos os seus seguimentos é lutar pela proclamação de um Estado plenamente democrático. A propósito, Freire, em *Pedagogia do oprimido*, fez nítida diferença entre o ser humano e o animal no tocante à transformação da seguinte forma: “Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo”.⁶⁵

O ser humano tem que ser reflexivo, crítico, sempre capaz de cooperar com a sociedade. Não se pode conceber um ser crítico que não se indigne com as injustiças, que não apresente propostas de mudanças, nem entenda sua finalidade de estar no mundo. Freire lembrou que o ser humano tem existência histórica.

Os homens pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizem nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.⁶⁶

Nesse fio paradoxal, entendemos que urge no presente momento histórico dar mais ênfase aos valores perenes centrados na educação para a paz, na solidariedade, na fraternidade, cujos princípios fazem do ser humano um sujeito histórico e não uma massa de manobra.

⁶⁵ FREIRE, 1987, p. 104.

⁶⁶ FREIRE, 1987, p. 105.

Nesta perspectiva, o sujeito histórico é aquele capaz de discernir, de atuar, de transformar e de exercer sua consciência crítica para melhorar a sociedade, buscando novas alternativas por meio de projetos, popularizando a educação em todos os níveis, posto que enquanto a educação, a informação e a tecnologia continuarem “superior” e não popular, somente fará prosperar dominação acrítica, a compra de votos e todas as mazelas de que usam os “donos do poder” para perpetuar sua dominação. Paulo Freire mencionou este sonho em *A educação na Cidade* do seguinte modo:

Um sonho que tenho, entre um sem-número de outros, é “semear” palavras em áreas populares cuja experiência social não seja escrita, quer dizer, áreas de memória preponderantemente oral. [...] No Chile, quando vivi no meu tempo de exílio, os “semeadores de palavras” em áreas de reforma agrária foram os próprios camponeses alfabetizados, que os “plantavam” nos troncos das árvores, às vezes, no chão dos caminhos.⁶⁷

É este sonho de reformar, de repensar, de recriar e ressignificar que é preciso reacender no ser humano para fazer a justiça de que nossa história ainda está em débito.

3.1 Os avanços da Gestão Democrática a partir da LDB

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional traz em seu bojo fortes contribuições no tocante à Gestão Democrática. Esta lei tem um caráter flexível e, em vários de seus artigos, de forma explícita ou implícita, privilegia o processo democrático. Analisemos alguns artigos neste sentido:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁶⁸

Percebemos claramente o avanço no sentido da Gestão Democrática ao afirmar, neste trabalho, que a educação não deve estar adstrita apenas nas paredes das escolas, mas a sociedade, a família e os movimentos sociais são todos responsáveis pelo processo educativo. Por conseguinte, isto também impõe uma

⁶⁷ FREIRE, 1999, p. 23.

⁶⁸ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1996, Art. 1º.

responsabilidade muito grande às demais classes sociais. Ora, se a família não for bem estruturada, influenciará no aprendizado da criança.

A estrutura familiar a que nos referimos diz respeito aos valores, à própria renda da família, bem como ao equilíbrio emocional. Nesta breve visão, já se pode concluir que o desemprego tem influência direta na própria estrutura emocional da criança, ocorrendo por sua vez o déficit da aprendizagem. É sabido que, muitas vezes, a violência na escola tem sua gênese em uma outra violência que atinge as famílias: o desemprego. Flávia Schilling, escrevendo sobre a violência na escola, assim se posiciona:

A escola entra neste debate contemporâneo sobre a violência, ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência... A escola é tida, também, como lugar de reprodução das desigualdades sociais, das desigualdades de gênero e raça, da produção da pobreza e da exclusão. Teria, assim, sua cota de violências socioeconômicas.⁶⁹

Neste caso, embora a própria escola esteja inserida num contexto de violência, é considerada também como violência simbólica. O Art. 1º da LDB possibilita aos educadores romper com certos paradigmas, pois ele é flexível e possibilita discussões em torno do assunto. Como mencionado anteriormente, nota-se também no Art. 2º vislumbres da Gestão Democrática. Ainda se vê de forma bem expressiva o Art. 3º, Incisos I e VIII, ao mencionar que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e no inciso VIII aparece literalmente a expressão: Gestão Democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação no sistema de ensino.

A análise de Pedro Demo em sua conferência na Universidade Estadual de Santa Cruz - BA traz considerações de alguns avanços desta lei e concorda que uma das características importantes da LDB é a flexibilidade. Ele destaca o Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em series anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Você pode organizar a escola como quiser, desde que o aluno aprenda. Isto é muito importante, é uma Lei para dar liberdade, para garantir o direito de aprendizagem do aluno – só vemos que as escolas têm hoje uma liberdade

⁶⁹ SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2008. p. 60-61.

que nunca tiveram, pode-se fazer o que quiser, desde que o aluno aprenda.⁷⁰

Também o parágrafo 1º do Art. 23 diz que a escola poderá reclassificar, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. Este artigo também indica a Gestão Democrática, pois é flexível. Pedro Demo o comenta do seguinte modo:

Assim, se o aluno transferido manifestar aptidão superior à série em que estaria formalmente, matriculado, poderá ser reclassificado para cima ou para baixo dependendo da situação de aprendizagem. Isso que o aluno chega na escola e faz-se um teste com ele, se ele vier da 2ª série, e tiver um nível da 4ª; ele pode ir para a série intermediária – no caso, a 3ª série. Pode ocorrer também o contrário se ele aparecer na 5ª série com nível de 1ª, ele tem que voltar atrás. A aprendizagem deve estar em primeiro lugar, o direito do aluno aprender é que deve determinar e não a rigidez da escola.⁷¹

Então neste caso, cada vez mais a Lei caminha no sentido da Gestão Democrática, pois privilegia a aprendizagem do aluno bem como a flexibilidade para a escola adaptar a própria lei, uma vez que o professor é a peça-chave para transformar a população de massa de manobra em sujeitos históricos. Outra menção interessante da contribuição da LDB no processo da Gestão Democrática encontra-se no Art. 35, Inciso III, ao mencionar:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica com duração mínima de 3 anos, terá como finalidades.
III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.⁷²

Este artigo é de clareza no sentido de possibilitar ao educador executar seu fazer pedagógico dentro de uma visão que possibilite ao educando exercer seu senso crítico. Para isso, é preciso que tenha consciência política, conforme já bem discutido, no corpus deste trabalho, que a educação é um ato político e exerce poder transformador.

⁷⁰ OLIVEIRA, Maria Neuza de (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 1999. p. 25-26.

⁷¹ OLIVEIRA, 1999, p. 26.

⁷² REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1996, Art. 35, Inciso 3º.

3.2 A Gestão Democrática como pedra angular da participação

Uma vez que a discussão temática é Gestão Democrática ou Participativa, então é preciso que todos os atores sociais possibilitem o diálogo. No tocante ao gestor, este deve fazer fluir o diálogo entre toda a comunidade escolar. É nesta relação dialética que se fará da escola um fórum de debates e que se possibilitará a transformação do mundo. De fato, Freire nos diz: “Transformar o mundo através do seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos”.⁷³

Assim sendo, não é possível, diante do mundo turbulento, em que o poder oprime, 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 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 se fortalecer a fim de que possa se recusar a dar um conteúdo no qual não vê sentido. Como poderá mobilizar os alunos se nem está mobilizado 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 o conhecimento).⁷⁴

Cabe ao professor trabalhar com conteúdos que permitam 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 e em sua capacidade, aí se tem a verdadeira AÇÃO.

⁷³ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

⁷⁴ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 150.

Entende-se que a participação é a pedra angular para o caminho da libertação, uma vez que se afetiva com o diálogo. Freire definiu bem o diálogo do seguinte modo: “Diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica”.⁷⁵

Nota-se, pois, que o diálogo necessita da iniciativa de duas pessoas para que se concretize por uma relação A e B resultando em comunicação. Agora tome, por exemplo, uma pessoa que deseja formar uma associação de bairro. Começa a fazer um movimento, pode sair de casa em casa explicando o seu objetivo, buscando outros interessados, etc. No momento em que ocorre a reciprocidade dos interessados e o respeito as suas opiniões, aí começa a participação e, por sua vez, a Gestão Democrática.

A idéia que nos traz a participação é de algo inerente ao ser humano, é o caminho natural que o ser humano tem para exprimir suas tendências, construir, reconstruir, fazer, transformar e opinar. Note-se, pois, que são várias as vertentes da participação. Entretanto, todas confluem para um mesmo objetivo formar ou reformar alguma coisa. Conforme este autor já escreveu em sua monografia para a Universidade Estadual de Santa Cruz, referindo a participação do adolescente nos critérios avaliativos, cabe enfatizar:

A tendência mais moderna e mais louvável nas diretrizes de uma Gestão Democrática é não cercear a semente da participação quer seja oriunda dos funcionários, quer dos alunos, professores ou pais. Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresenta um típico exemplo de participação, no artigo 53, inciso III: “direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores”.⁷⁶

Ora, nota-se claramente neste princípio legal uma semente de participação, porém enterrada e sufocada porque a criança e o/a adolescente nunca discutiram e nunca foram incentivados/as a questionar os critérios avaliativos. Mesmo porque tais critérios vêm sempre predeterminados pela Secretaria de Educação. Logo, a Lei anda em completa desarmonia com a realidade. O que deveria fazer uma escola que procura praticar as diretrizes de uma Gestão Democrática?

⁷⁵ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 22.

⁷⁶ FAGUNDES, Antonio Ribeiro. *As diretrizes de uma Gestão Democrática na obra de Paulo Freire*. Monografia Arquivada na Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus-BA: 2002. p. 15.

Incentivar que esta semente desenvolva até produzir frutos. Poder-se-ia assim aproveitar todo o pensamento do/a jovem para colocar em debate o assunto, uma vez que é direito do adolescente ter pleno direito do que é melhor para seu futuro e a escolha de sua profissão. É sábio, porém, mencionar que cabe profundas críticas à “modernização falaciosa” em torno das expressões Gestão Democrática, Gestão Participativa e outros termos similares uma vez que as decisões não são tomadas na base e sim pelo topo da pirâmide. A base constitui-se daqueles que estão diretamente envolvidos com a vida da escola: professores, alunos, funcionários e pais, e estes deveriam discutir e aprovar tudo que fosse melhor para sua escola, desde o currículo até a formação do corpo docente e do aspecto físico, enquanto os órgãos superiores, considerados o topo da pirâmide deveriam referendar as propostas da base, pois se a escola então é esta base que melhor sabe traçar suas aspirações. Aliás, este grau de participação encontra sustentáculo na argumentação de Bordenave, quando diz: “Um grau mais avançado de participação é a de elaboração/recomendação na qual os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição”.⁷⁷

Então, será que a base não gostaria de participar na elaboração da proposta curricular?

Aí está um típico exemplo da busca da aplicabilidade das diretrizes de uma Gestão Democrática, quando o gestor no mínimo deixa fluir os questionamentos, pois isso já é o início de participação, um caminho para a transformação. De fato, em cinco palavras, poder-se-ia dizer que: “Não há educação sem motivação”. E esta motivação é o início da criticidade. O esforço do educador é no sentido da dialogicidade e não da acomodação. De fato, Freire mencionou que:

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao mutismo. Na verdade, no ajustamento o homem não dialoga, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele.⁷⁸

E este deve ser o cuidado redobrado de um gestor crítico, cioso em seu trabalho em buscar diretrizes em várias instâncias para receber o devido crédito da

⁷⁷ BORDENAVE, Juan E. Dias. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 15.

⁷⁸ FREIRE, 1992, p. 18.

eficiência de sua gestão pela sociedade. Aliás, ao se falar em Gestão Participativa, nesse momento histórico que conquistou, não cabe mais imaginar a figura de um diretor sentado em um gabinete, acionando “botões de comando pedagógico”, mas pela própria natureza da evolução histórica, por Gestão Participativa deve-se entender uma gestão colegiada entre toda a comunidade escolar (representantes de pais, alunos, funcionários), atuando de verdade em comunhão, em cooperação, operando juntos. O diretor assumiria a função de um coordenador desse grupo com os mesmos interesses atinentes aos demais. Vendo-se por este ângulo, pode-se afirmar a participação na gestão, uma vez que, etimologicamente, participação vem da palavra *Parte*, que quer dizer: *fazer parte*. Já que participação é “*fazer parte*”, depreende-se, pois, que para ocorrer a efetiva Gestão Participativa mister se faz, conforme já mencionado, decisão e planejamento conjuntos.

Nota-se bem que a temática aqui discutida é a efetiva participação. “Participação é assim a pedra angular da libertação”. Registra-se ainda a necessidade da naturalidade, além do interesse que a comunidade escolar deve ter para tomar parte das decisões. Para isso, é preciso conquistar seu direito de participar, rompendo os grilhões da acomodação, do ajustamento e do mutismo. Isso não constitui uma dádiva, mas sim uma luta organizada, da qual, sem dúvida, procede criticidade, cognição e capacidade de abstração.

Por isso, é certo afirmar que quanto maior o grau de consciência crítica maior a participação e, conseqüentemente, o êxito. E a chave certa é a formação. É de bom critério na participação definir o planejamento, o objetivo, o que está errado e o que precisa ser transformado.

Sem duvida, a participação nos tempos hodiernos não se traduz em lutas armadas, mas por meio de uma segura postura crítica acompanhada pela prática, visto que a crítica sem prática nada muda e nada contribui. O crítico há de oferecer sugestões, procurar de todo modo contribuir no intuito de melhorar com seu modo de fazer diferente e eficiente. Isto muito bem se depreende da leitura de Pedro Demo, em sua obra *Avaliação qualitativa*, colhendo o seguinte raciocínio:

O intelectual pensa ser esperto, mas de modo geral o sistema vigente é mais ainda. O sistema descobriu também que a crítica sem prática lhe serve muito, pois ela incute idéia de democracia nas idéias. É muito bom que exista o crítico, desde que não seja prático, porque com isto o sistema pode apregoar que não reprime quem tem idéias opostas. Ao contrário, paga-lhe

até bem. Entretanto, como a crítica não é acompanhada pela devida prática não só não muda nada, como sobretudo se transforma em troféu do próprio sistema.⁷⁹

Conclui-se assim que é preciso antes de tudo partir de uma análise profunda das coisas. Admite-se, pois, a importância do incentivo à leitura na escola. Este é um modo simples, seguro e eficaz na prática da busca de diretrizes para a realização de Gestão Democrática. De fato, é um resumo eficaz, poder-se-ia dizer que é importante para todos que desejam participação exitosa: ler tudo; entender tudo; e ter uma postura crítica sobre tudo – esta é a única trilogia que combate a ignorância.

À medida que o grau de criticidade e de intelectualidade do participante aumenta, mais efetivo se torna o binômio participação/transformação ou participação/libertação. Mesmo que tudo ocorra em um outro momento histórico, há de se entender que a participação pressupõe colaboração. Mais uma vez é sábio lembrar que a obra de um intelectual que tem uma visão transformadora e libertadora não é para si. Ela é para todos e para o mundo.

Deste modo, não há que cessar a esperança de um dia florescerem as sementes plantadas por tais intelectuais no sentido de darem nova feição social, política e econômico à sociedade hodierna. Até porque o processo educacional é constante. Então claro está que um trabalho sólido hoje florescerá amanhã. Este raciocínio se vê claramente nas palavras de Freire, em sua obra *Pedagogia da esperança*, ao escrever: “O homem pode ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus, sabe de maneira absoluta”.⁸⁰

Assim sendo, à medida que o ser humano se reconhece inacabado e seu saber limitado é que se faz mister seu constante trabalho, constante aperfeiçoar, construir, reconstruir, pensar, repensar, criticar, sugerir e tudo isso é o papel do intelectual no desejo de contribuir para melhorar a sociedade.

É sublime enfatizar a necessidade que um gestor tem de colher da imensa seara da obra de Paulo Freire as diretrizes e bases para a boa prática pedagógica, a fim de incentivar ao corpo docente e discente a participação, haja vista a necessidade cada vez maior da formação do ser humano crítico, que se apropria da

⁷⁹ DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 18.

⁸⁰ FREIRE, 1992, p. 32.

palavra, que faz uma revolução intelectual e proclama a transformação. Como bem afirmou Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*: “A práxis, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.⁸¹

Por aí se denota que para seguir as diretrizes democráticas nada é melhor que a adoção de um currículo voltado para debates de temas atuais. À guisa de exemplo, ao se estabelecer um seminário sobre a seca do Nordeste, envolvendo dramatizações ter-se-ia que desaguar em conclusões abalizadas, enfatizando a necessidade da participação, questionando os fatos. A propósito, só para demonstrar que a seca não é causa da miséria, da pobreza e das migrações da população do Nordeste, basta indagar: Por que se fala da existência da “Indústria da seca” no Nordeste?

Ora, a seca representa vantagens para um conjunto de pessoas. Sabe-se que no período da seca prolongada, o Governo Federal sai em socorro dos Estados do Nordeste atingidos por esta calamidade. Este socorro consiste basicamente em três coisas: em envio de grande soma de dinheiro para ser aplicada nas áreas atingidas pela seca, envio de cestas de alimentos para distribuição à população, perdão total ou parcial das dívidas ou adiantamentos de empréstimos tomados por empresários e fazendeiros nos bancos oficiais.

Com efeito, sendo muitos destes empresários e fazendeiros políticos, eles lucram com esta prática e não têm interesse de resolver a situação. Nas secas prolongadas, as grandes vítimas são os trabalhadores rurais, empregados dos fazendeiros ou “coronéis” do sertão. São eles que têm suas plantações (ou roçados) e suas poucas cabeças de gado destruídas pela falta de água.

Eis aí um exemplo para amplas reflexões na seara da formação do ser humano crítico debatendo, elaborando projetos, escrevendo, politizando e finalmente preparando para o despertar de um novo momento histórico. Porém, a essa revolução intelectual precede a consciência ingênua, envolve uma ação e não uma mera acomodação, envolve um processo coletivo e não um processo isolado, pois é Freire quem bem afirmou: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os

⁸¹ FREIRE, 1987, p. 48.

homens se libertam em comunhão”.⁸² Então, é preciso a união de todos, luta constante e ação para transformação.

⁸² FREIRE, 1992, p. 48.

CONCLUSÃO

Enfatizamos muito no decorrer da presente dissertação que o tema discutido é uma seara inesgotável para uma investigação científica, uma vez que muito se fala em Gestão Democrática. Porém, entendemos que este processo é (re)construído ao longo da história. Dizemos construído no tocante às bases epistemológicas que os intelectuais vão joeirando aqui e alhures, tomando como pilares o tempo histórico e a experiência. Dizemos que o conceito de Gestão Democrática é reconstruído, pois o ser humano é inacabado, visando todo tempo seu crescimento intelectual, moral e espiritual. Logo, a mesma analogia poderá ser feita com o processo da Gestão. Entendemos que cada momento histórico demanda maior grau de participação. Daí, necessariamente, os conceitos serem reconstruídos.

No primeiro capítulo, analisamos a efetiva transformação, ocorrida sempre com a força do povo comum. Entretanto, a mudança no processo histórico somente ocorre por meio de luta, jamais como dádiva dos gloriosos que aparecem como vitoriosos na história.

Partimos do princípio de que a 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. Daí a importância dos sindicatos, associações de bairros, etc. Entendemos que participando, questionando e exigindo melhores condições de trabalho é que ocorre a ação transformadora fazendo surgir um novo momento histórico. Nesse ínterim, trouxemos o poema de Bertold Brecht a fim de fazermos uma ponte para o processo da Gestão Democrática lembrando que as transformações significativas partiram daqueles que não têm seus nomes escritos na história. Isso é bem coerente com o raciocínio de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, conforme já citamos: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Na breve visão histórica, ainda rememoramos a força que se esconde por trás de cada ser humano e que talvez seja desconhecida. Isso ficou demonstrado quando Faraó reconheceu o potencial de José, sendo uma pessoa simples, um homem do campo, prisioneiro que mudou toda história do Egito. Esse e outros

exemplos nos fazem entender que o povo é a peça-chave da mudança histórica no processo democrático.

No segundo capítulo, analisamos as dificuldades em torno da Gestão Democrática. Discutimos a ideologia do próprio Estado e a consciência política por entendermos que englobam todas as outras. Valemo-nos da contribuição de Althusser, que define a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado. Enfatizamos a lógica do poder consistente no mote: “Se a nossa sociedade é capitalista, logo a escola neste contexto também reflete os interesses do Estado”. Discutimos nesse ínterim a grande dificuldade em torno da Gestão Democrática, uma vez que esta implica em ressignificar conceitos, diretrizes e transformação da própria sociedade.

Por conseguinte, entendemos que a própria democracia é inacabada, sempre estando num constante devir. Concluímos que o processo da Gestão não pode ser visto de forma isolada. Por esta razão, o tema que nos parece tão óbvio é muito profundo e de séria preocupação.

Neste mesmo capítulo, fazemos um paralelo entre Louis Althusser e Paulo Freire, principalmente quando analisamos a metáfora do edifício, esclarecemos que a base é fundamental para a sua construção. De modo similar, uma sociedade estruturada depende das bases econômica, moral, intelectual e espiritual.

Finalmente, no terceiro capítulo, abordamos sobre o exercício da Gestão Democrática. Reforçamos aí que esta proposta é um ato político e, por isso, sempre ocorre um desencontro entre o discurso competente e a prática eficiente. Nesse capítulo, retomamos a idéia de que este exercício não ocorre pela ideologia da dominação, mas somente ocorre pela ação libertadora. Enfatizamos o papel da educação que é a luta pela construção do Estado Democrático. Debates veementemente a necessidade de luta, consciência crítica e o diálogo para que se aperfeiçoe a Gestão Participativa.

Por fim, ressaltamos que é importante o comprometimento para que ocorra o processo da Gestão Democrática. Ninguém poderá ficar em uma “torre de marfim”, criticando tudo sem participar de nada. É neste novo olhar com uma escuta sensível que falamos em Gestão Democrática.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- BORDENAVE, Juan E. Dias. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAINSTORMING. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>. Acesso em: 12 mar. 2009.
- BRECHT, Bertold. *Perguntas de um operário letrado*. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=173>>. Acesso em: 15 mar. 2009.
- CASTRO, Josué de. *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Administração financeira: uma abordagem introdutória*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2006.
- CURY, Carlos R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria A. M. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DOSSIÊ "Gramsci e a política". *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2009.
- DOWNS, Alan. *Os sete milagres da administração*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FAGUNDES, Antonio Ribeiro. *As diretrizes de uma Gestão Democrática na obra de Paulo Freire*. Monografia Arquivada na Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus-BA: 2002.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo : Cortez, 1982.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação: atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FÜHRER, M. C. A.; FÜHER, M. R. E. *Resumo de direito do trabalho*. 17. ed. São Paulo, Malheiros, 2006.

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

GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

HENFIL. *Diretas Já*. São Paulo: Record, 2004.

LOSURDO, D. *Controstoria del liberalismo*. Roma: Laterza, 2002.

LÖWY, M. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1998.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia: das origens à Idade Média*. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, Maria Neuza de (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 1999.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2009.

QUEIROZ, Rachel de. *O quinze*. 62. ed. São Paulo: Siciliano, 1993.

QUIJANO, A. Dependencia, cambio social y urbanización latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, Ciudad de México, 1987.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2009.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2008.

SHAREHOLDER. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Shareholder>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

SOLIDARIEDADE: um chamado à união. Disponível em: <http://www.eja.org.br/cadernosdeaja/economiasolidaria/es_txt6.php?acao3_cod0=04d8a8fc75f530697b200c6a6bf7eebe>. Acesso em 04 abr. 2009.

STAKEHOLDER. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITOSKI, 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.

ZWEIG, Stefan. *Uma consciência contra a violência*. Tomo IX. Rio de Janeiro: Delta, 1953.