

PRÁTICAS DIALÓGICAS DE GESTÃO EDUCATIVA E A CONTEMPORANEIDADE DE PAULO FREIRE: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Dr. Joaquín Gairín Sallán  0000-0002-2552-0921

Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Márcia Lopes Reis  0000-0002-0520-506X

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO: Este texto aborda as relações possíveis entre o ideário freiriano e as práticas constitucionais de gestão democrática como princípio do ensino público. Trata-se de um relevante movimento que rompe uma tradição da administração escolar fundamentada em teorias clássicas como o taylorismo, o fordismo e o fayolismo, para se tornar uma mediação dialógica inspirada nos princípios freirianos. As reflexões sobre essa relevante tendência permitem evidenciar características da escola como organização que se transforma e, com isso, pode ser tipificada como 'aprendente'. Nessas análises, a aproximação teórico-prática entre a gestão democrática e o pensamento freiriano ocorreram usando categorias como os tipos ideais weberianos. Assim, a dialogicidade, a emancipação e a participação representaram construtos de análises que permitiram identificar aproximações entre a teoria freiriana, elaborada em meados do século XX, e os princípios do ensino público promulgados no processo de redemocratização do país, sistematizados na Constituição Federal em 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Dialógica; Modelos Clássicos da Administração; Gestão Democrática.

DIALOGICAL PRACTICES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND THE CONTEMPORANEITY OF PAULO FREIRE: THE SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION

ABSTRACT: This text addresses possible relationships between Freire's ideas and the constitutional practices of democratic management as a principle of public education. It is a relevant movement that breaks with the tradition of school administration based on classical theories such as Taylorism, Fordism, and Fayolism, to become a dialogic mediation inspired by Freire's principles. Reflections on this relevant tendency enable us to highlight characteristics of the school as an organization that transforms itself and, therefore, can be seen as a 'learner'. In these analyses, the theoretical-practical approach between democratic management and Freirean thought employed categories such as Weberian ideal types. Thus, dialogicity, emancipation, and participation represented constructs of analysis that identified the approach between Freire's theory, elaborated in the middle of the 20th century, and the principles of public education, enacted by the 1988 Federal Constitution in the process of the country's re-democratization.

KEYWORDS: Dialogic Mediation; Classical Models of Administration; Democratic Management.



1 INTRODUÇÃO

“La relación dialógica es práctica fundamental, por una parte, de la naturaleza humana y la democracia; por otra, como exigencia epistemológica”.

(FREIRE, P. **A la sombra del árbol**. Esplugues de Llobregat, Barcelona (EL ROURE, 1997, p. 100).

No Brasil, a compreensão da relevância da administração se tornou um princípio constitucional a partir da aprovação da Carta Magna de 1988 ao estabelecer, no Inciso VI do Artigo 206, a gestão democrática como um dos fundamentos do ensino público.

Desse modo, a gestão democrática da educação parece estar vinculada ao processo de emancipação da própria sociedade brasileira. Essa redemocratização do país depois da finalização do segundo regime ditatorial experimentado no século XX (1964 a 1978) resultou nessa Constituição Federal (BRASIL, 1988) cujas leis ‘subconstitucionais’ representam a necessidade de regulamentação nas distintas áreas da sociedade com vistas à reconstrução das relações democráticas. Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o próprio sentido da escola como dimensão intermediária das políticas educacionais configuraria esse espaço de emancipação, necessário ao aprendizado da democracia. Teria sido nesse contexto que o mesmo princípio constitucional da gestão democrática foi regulamentado nesta LDBEN, no Art. 3º, Inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino”. Define-se, assim, que os sistemas estaduais e municipais e do Distrito Federal tenham autonomia sobre os modos de implementação da gestão democrática em seus respectivos sistemas (BRASIL, 1996).



A relevância da efetividade desse processo na redemocratização do país foi confirmada ainda sob a forma de outra regulamentação decorrente da Constituição Federal (BRASIL, 1988): o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), contendo 20 metas para serem alcançadas até 2024. Como um plano decenal, a meta 19 esclarece que deverão ser asseguradas as condições, num prazo de dois anos, a contar de sua aprovação, para efetivação da gestão democrática da educação. Nas estratégias, fica definido que, essa forma de gestão deve estar associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União. A plena participação de pais, estudantes e comunidade nas tomadas de decisão da direção da escola parecem proporcionar um relevante aprendizado de participação social cuja aproximação com a teoria freiriana parece ser possível observar.

No entanto, como seria possível a transição dos modelos clássicos de administração escolar para a gestão democrática? Que interlocuções teóricas e metodológicas são possíveis entre uma gestão democrática e a educação com fins emancipatórios de Paulo Freire? Seriam as organizações escolares suficientemente aprendentes para realizar essa transição?

A epígrafe desta introdução representa parte do alcance das contribuições de Paulo Freire para uma compreensão diferenciada dos processos educativos como um todo, ao sistematizar na década de 1960, um método de alfabetização de jovens e adultos: esse ‘caminho’ de ensinar a ler e escrever resultaria, também, na ‘tomada de consciência política’ desses sujeitos alfabetizados. Isso ocorria exatamente pela relação dialética desse processo de alfabetização que se opunha aos processos tradicionais nos quais os estudantes eram vistos como ‘depósitos de informações e conhecimentos’, que ele define como ‘educação bancária’. O princípio orientador desse conjunto de ações pode ser compreendido pelo fato de que, segundo Paulo



Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Cabe lembrar que, a perspectiva freiriana sistematizada em sua teoria, se opõe radicalmente à prática na qual os estudantes são passivos e oprimidos. Para isso, a docência (e, também, a gestão) possui uma autoridade diferenciada do seu histórico papel de opressão, retomando o debate pedagógico no contexto brasileiro iniciado, na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo em que se aproximam as teorias freirianas à democratização da gestão escolar como forma de desconstruir a escola como organização reprodutora das desigualdades sociais, cabe observar que essa discussão parece inserir o Brasil no contexto internacional pela repercussão e reconhecimento dos ideais freirianos e seu potencial emancipatório:

Paulo Freire, vivendo em Genebra, não só acabou por influenciar, com suas ideias, a cooperação internacional, tornando-a menos assistencialista e mais crítica no apoio às organizações que trabalhavam processos de transformação social nos países do Sul, entre as quais as ONGs, como também visitou várias das agências do Norte, para falar sobre a realidade repressiva desses países e sobre o seu pensamento pedagógico (HADDAD, 2014, p. 2).

Parte de sua teoria pode ser fundamentada pelo princípio de que,

A violência dos opressores que os faz também deshumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p. 20).

Ocorre que essas relações de opressão compreendidas como interações de exercício de poder se tornam parte da estrutura das organizações, inclusive, na



família, na escola, entre outras (FOUCAULT, 1987). Assim, no contexto da cultura organizacional de uma escola inspirada nos modelos clássicos de instituições (fordismo, taylorismo, entre outros), sua forma de administração e gestão (tomados aqui como sinônimos) representaria um dos relevantes modos de manutenção e reprodução das condições dessa violência dos opressores sobre os oprimidos. As distintas formas de implementação dessa reprodução das inequidades sociais ocorreriam quando esses oprimidos alcançam, na hierarquia das instituições, os cargos de chefia, comando, direção, administração ou gestão. Paulo Freire identifica, assim, uma educação emancipatória quando esse ciclo é interrompido: aqueles que tinham sido oprimidos não reproduzem tais práticas se alcançam as condições de gestão, administração dos processos organizacionais. Nesse sentido, a natureza da tarefa do gestor traz consigo uma condição contraditória, assim observada por Paro (2010):

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele o cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (p. 270).

A premissa central para as análises de Paro decorre do pensamento de Leão (1939) que registrava, no Prefácio da sua obra de *Introdução à Administração Escolar*, a constatação de que “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração” (PARO, 2010, p. 765). Se adotamos esse ponto de partida, as possibilidades emancipatórias no processo formativo e na vivência escolar perpassariam os distintos modos de administração/gestão. Assim, sabendo que a “utilização racional de recursos para atingir determinados fins”



(PARO, 2008b, p. 6) é tarefa precípua da gestão, este capítulo propõe uma aproximação teórico-metodológica do ‘Sistema Paulo Freire’ e o cumprimento do princípio constitucional da gestão escolar democrática no ensino público como parte de um processo possível nas escolas como ‘organizações que aprendem’. Para tanto, sistematiza-se parte do movimento das mudanças dos clássicos modelos de administração escolar para a gestão democrática cujos elementos epistemológicos e analíticos a aproximariam da educação para a emancipação desde a perspectiva freiriana. Mas, para tanto, será necessário compreender o movimento histórico de mudanças na racionalidade técnico-administrativa na gestão da estrutura e do funcionamento das escolas brasileiras.

2 A TRANSIÇÃO DOS MODELOS CLÁSSICOS DE ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Historicamente, caracterizado pelo uso acentuado da burocracia, o termo administração remete às normas emanadas dos superiores que deveriam ser cumpridas sem a participação dos subordinados, numa sistematização taylorista de divisão do trabalho, de controle de uns sobre os outros, da existência de gerentes e de controladores da administração (TRAGTENBERG, 1974). Por sua vez, o conceito geral de administração como “a utilização racional de recursos para obtenção de fins determinados” remete à condição de uma atividade-meio para alcançar certos fins aprendidos com outras organizações capitalistas, como as fábricas (PARO, 2001a, p. 18). Essa otimização do uso dos recursos abrange certa racionalidade dos recursos adequados à melhor realização dos fins fundamentados em uma expectativa de exploração, ao máximo, do potencial dos envolvidos (sujeitos e recursos materiais). Isso significa que a gestão ou administração é meio para que sejam obtidos os melhores resultados e fins ainda que, muitas vezes, equivocadamente, tenha se convertido no próprio fim. Tragtenberg (1974), ao



analisar essa inversão de condição na qual a burocracia administrativa se torna um fim em si mesma, acentua o sentido de mediação que se torna dominação e comenta:

A direção administrativa que nega todas as formas ativas de movimento, mantém o *status quo* gerado pelo sistema industrial. Sua maior preocupação concentra-se no fluxo mecânico dos objetos e na manipulação humana conforme critérios utilitários. Ela cristaliza tais mecanismos, confinando o homem a papéis definidos como se fora coisa. Confirma-se tal afirmação pela preocupação taylorista em adaptar o homem à máquina (p. 194).

Esses aspectos se acentuam no caso da gestão do sistema educacional, pois os fins são uma articulação entre as diferentes esferas administrativas para usarem todo o seu potencial no sentido de garantir que os direitos educacionais sejam respeitados. Nota-se, desse modo, uma complexificação do processo de gestão seja pelo contexto no qual essas esferas administrativas se articulam, seja pelo modo como as instituições modernas, públicas ou privadas foram se convertendo em ‘organizações que aprendem’ (GAIRÍN, 2015; MARSICK; WATKINS, 2003). Note-se que a modernização das instituições escolares teria sido possível pelo aprendizado com as organizações de cunho capitalista em seu modo clássico/científico de administração.

Em parte, as mudanças recentes no modo de caracterizar a própria administração escolar decorrem de outro aprendizado construído ao longo da história recente das escolas brasileiras: a impossibilidade de que a racionalização dos meios e fins de uma organização escolar ocorra nos moldes da Administração Clássica, inspirada nas fábricas e empresas, pois deixariam de cumprir suas funções educativas (PARO, 2003). No entanto, essa forma de diferenciação das práticas de gestão considerando-a como um conjunto de ideias estruturais é relativamente recente, sobretudo, quando se trata dessa prática no âmbito das



organizações educativas. Localizada na década de 1960 nos Estados Unidos, nos anos 1970 no Reino Unido e, na América Latina, nos anos 1980, essa condição de sistematização de dados parece haver confirmado as peculiaridades e outros modos de diferenciação. Trata-se, portanto, de um campo de conhecimento em formação cujos modelos ou paradigmas possuem as primeiras sistematizações.

Assim, como nos parâmetros de Khun (1978) para a caracterização de uma ciência ‘normal’, a existência desses paradigmas e modelos de gestão educativa pode ser observada em seus fundamentos quando são abordadas as Teorias Gerais da Administração e seus clássicos autores Taylor (1903), Ford (1940) e Fayol (1954). No entanto, os pressupostos teóricos para uma gestão educativa, e democrática, passam a ser evidenciados quando ocorrem transformações de caráter estrutural na própria racionalidade dessas ações. Algumas mudanças do tipo involuntário foram observadas em recente advento da pandemia de SARS-Covid 19 (2020 a 2021) ao acelerar e acentuar características da complexidade de gestão dessas organizações como ‘aprendentes’: a administração de rotinas em tempos e espaços diferenciados, desiguais e individualizados, por exemplo, mudou os tempos e os espaços que representam os aspectos centrais das ações de organização da gestão escolar.

Essa complexidade da transição da gestão fundamentada nas ideias clássicas de Administração tende a ser acentuada quando se buscam as aproximações teórico-práticas em países da América Latina, mesmo que a organização da burocracia administrativa tenha iniciado de modo tardio. No Brasil, esse ideário de racionalidade administrativo-burocrática ocorreu na segunda metade do século XX com a aprovação da primeira LDBEN e as primeiras regulamentações do sistema educacional. Suas estruturas e modos tradicionais de funcionamento foram interrompidos pelas reformas educativas dos anos 1990 e resultaram no aumento de responsabilidades e tarefas da gestão nas organizações



educativas. Assim, práticas de gestão local passam a formar parte de outro projeto de racionalidade técnico-científica da contemporaneidade cujo modelo de administração convive nas unidades básicas com a tomada de decisões ora centralizadas em instâncias externas às escolas, ora descentralizadas e difusas entre as unidades escolares. Nesses processos cotidianos desde a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), a gestão democrática parece representar uma contínua tensão organizacional entre os princípios clássicos da administração e os fundamentos de uma prática dialógica para uma educação inspirada nos fundamentos de Paulo Freire.

A contemporaneidade dessa dualidade pode ser compreendida por uma série de aspectos constitutivos da prática cotidiana da gestão que passam a ser responsabilidade local como a implementação do currículo, a organização das pessoas, a administração de recursos submetidos à decisão da comunidade escolar em cada unidade escolar, entre outras atividades administrativas. Essa tendência geral decorrente das reformas educativas foi objeto de algumas análises como de Chapman (1990), Hussen, Tuijnman e Halls (1992), Baz, Bardisa e García (1994), Sacristán *et al.* (1995), Paro (2001a), Ferreira (2004), Aguilar (2009), Gairín (2010), entre outros. Assim, o incremento da autonomia das escolas e, de modo concomitante, a participação dos distintos setores da comunidade educativa na condução das ‘tomadas de decisão’ das instituições escolares, se diferencia – radicalmente – de outras formas tradicionais de administração educativa nas quais a burocracia central ou local dominava o processo de tomada de decisões (GAIRÍN, 2010; GAIRÍN; BARRERA, 2014; MARTINS, 2004; ALMANDOZ; VITAR, 2006; entre outros). Destacam-se, ainda mais, nesses contextos, o papel dos gestores/diretores como líderes desses processos.

Efetivamente, cabe observar que essa tendência não é homogênea no cenário internacional pois as experiências concretas de cada país se diferenciam



tanto no alcance das atribuições como no âmbito em que ocorrem. Assim, enquanto em alguns países cabe à escola as decisões orçamentárias, em outros, cabem os processos de avaliação do desempenho dos docentes ou mesmo o currículo a ser implementado. Desse modo, o incremento da autonomia nas tomadas de decisão nos centros escolares tende a ser diversificado, mas se notam que, na maioria dos casos a contratação de pessoal segue parte das funções externas à escola na tomada de decisões (EGIDIO; VALLE; VILLALAIN, 1994).

De certa forma, os centros educativos refletem essas tensões entre tendências de centralização e descentralização que se produzem nos distintos níveis superiores da administração sejam nas instâncias superiores da administração educativa dos distintos países, sejam no nível local das unidades escolares ou, ainda, intermediário. Entre os governos das instituições escolares, além do incremento da autonomia, se constata uma tendência a reforçar a participação e o modo colaborativo de gestão para tomada de decisão; no governo das instituições escolares, além do incremento da autonomia se constata uma necessidade de reforçar a participação e o modo colaborativo da gestão na tomada de decisão envolvendo: professores, pais, comunidade local e, em alguns casos, alunos e representantes do mundo empresarial (ARMENGOL; GAI RÍN; GARCÍA, 2006). Neste âmbito, embora existam diferenças notáveis em função do contexto de análise, quase todos os países ocidentais possuem, atualmente, organismos de governo colegiados, seja em nível central ou local, nos quais estão representados distintos setores da comunidade educativa.

De modo panorâmico, nota-se o incremento da autonomia nas práticas cotidianas dos gestores nos centros escolares. Ainda que esses sujeitos não tenham sido formados com esse perfil, o que interfere em seus conhecimentos, competências e habilidades demandadas para esse contexto, nota-se um incremento da autonomia com a participação de pais e distintos segmentos da



comunidade escolar, sob a liderança da gestão democrática. Nesse sentido, são possíveis as observações de uma prática administrativa distinta das formas tradicionais de tomada de decisões, nas quais a burocracia central ou local dominava as formas de fazer e decidir as práticas cotidianas (GAIIRÍN; RODRIGUEZ-GÓMEZ, 2015; MARTINS, 2004). Desse modo, a dialogicidade dessa mudança, se associa à emancipação e à participação e são compreendidas como tipos ideais que organizam a aproximação teórica do pensamento freiriano, a gestão democrática e a constatação das escolas como organizações que aprendem esses indicadores.

3 O PENSAMENTO FREIRIANO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIALOGICIDADE, EMANCIPAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMO TIPOS IDEAIS

Partindo de uma obra fundamental de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” (1976), pode-se considerar que a prática educativa é, por excelência, política. Os problemas fundamentais da educação não seriam de natureza estritamente pedagógica ou metodológica, mas de caráter político, afinal “ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1976, p. 90). Por essa característica, ao contrário do que se pode pensar, as instituições escolares não seriam as responsáveis exclusivas pelas mudanças na sociedade. Sem elas, porém, as mudanças não ocorreriam. Isso pode ser observado, em parte, pelo alcance das relações escolares que podem domesticá-las, doutriná-las, desumanizá-las ou utilizá-las para fazer crer que não seriam possíveis outras relações sociais mais humanas. Brandão (1981) resume esse modo de penetração ao afirmar que “ninguém escapa da educação”, portanto, esse caráter político da educação a tipificaria como instituição que pode contribuir para a transformação das relações



na sociedade ou para manter as práticas existentes, resultando, desse modo, na reprodução, manutenção ou legitimação da desigualdade de condições e oportunidades da sociedade.

O caráter inovador do pensamento de Paulo Freire que estaria na condição da experiência da alfabetização que, segundo ele, teria o método como instrumento de um processo de mudança das pessoas através do qual, aprendendo a ler as palavras, poderiam aprender, também, a ler criticamente o seu mundo. Em seu tempo, essa forma de compreensão da educação representou uma mudança de uma educação para o povo para uma educação que o povo cria, ao subverter o sujeito econômico (aquele que produz bens para o mercado) em um sujeito político (aquele que produz coletivamente ações de gestão autônoma e solidária de sua *polis*).

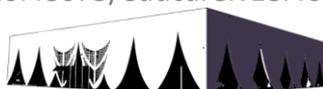
Seja qual for a função social da educação, mudança ou manutenção das condições sociais vigentes, a forma de implementação e a condução cotidiana das ações de gestão permitem inferir como a proposta política dessas organizações situam a emancipação e a participação dos sujeitos envolvidos. Para Lück (2007, p. 7),

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois a realização de objetivos avançados, de acordo com as necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Considerando os “objetivos avançados” do ‘Sistema de Educação Paulo Freire’ (publicado nos escritos pioneiros da primeira equipe de Paulo Freire, em 1964), os princípios fundamentais propunham:

Revista Educere Et Educare, Vol. 18, N. 46, Dossiê Princípios Transversais 2023. *Ahead of Print*.

DOI: 10.48075/educare.v18i46.30781



- A) a igualdade ontológica de todos os homens;
- B) a acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura;
- C) a comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.

Esses fundamentos parecem estar presentes no contexto de construção do conceito de gestão democrática como um dos princípios constitucionais da educação pública no Brasil. Afinal, nesse processo histórico, todos os sujeitos envolvidos são considerados iguais e deveriam ter acesso às propostas de gestão da escola desde a construção das propostas e tomadas de decisão, até a implementação, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas, seja na condição de comunicadores ou transformadores de sua própria realidade.

Essa aproximação teórica dos princípios da teoria de Paulo Freire na gestão democrática está, metodologicamente, inspirada nos tipos ideais de Max Weber (1982). Para esse autor, os tipos ideais seriam modelos abstratos que, uma vez usados como padrão de comparação permitiriam observar aspectos do mundo real de uma forma mais clara e mais sistemática. Assim, se os tipos ideais de Weber funcionam como modos de descrição e explicação do mundo, o pensamento de Paulo Freire e a gestão democrática se aproximam quando se trata de dialogicidade, emancipação e participação.

A **dialogicidade** trata da raiz no diálogo definida por Paulo Freire (1996, p. 100) como “relação dialógica” compreendida para além do discurso pois seria “[...] prática fundamental, por uma parte, da natureza humana e a democracia. Por outro lado, como exigência epistemológica”. Esse diálogo que emerge como exigência interrogativa e comprometida da leitura problematizadora da realidade é, para Freire, simplesmente anterior à leitura da palavra. Trata-se de um diálogo que orienta, nutre, atravessa e tece todo o processo educativo que é, ao mesmo tempo, de desenvolvimento comunitário (e pessoal) e ocorreria na escola, nas ruas, como



processo de comunicação, autenticamente humano, entre educandos e educadores como seres abertos ao mundo e em interação. Esse diálogo em Freire é, ao mesmo tempo, confiança, compreensão, abertura, escuta, respeito, carinho, flexibilidade e aceitação incondicional de reconhecimento do outro ser humano, de modo legítimo.

Esse diálogo inaugura e fundamenta a complexidade de qualquer processo educativo, de colaboração e cooperação. O diálogo se materializa e se torna visível, não somente pelo falar, mas, sobretudo, pelo fazer, porque é mediante a linguagem, o trabalho e a ação que manifestamos nossa condição humana e nossa relação com o mundo (ARENDRT, 1993). Essa dialogicidade representa, ainda, um processo de interação social atravessado pelos modos de pensar e sentir as emoções e afetos que nutrem e retroalimentam o fluxo de aspirações e projetos de transformação, inaugurando assim, espaços éticos de coerência e busca de consensos coletivos. O diálogo tende a ser quase sempre educativo e de natureza sociopolítica pois, não somente contempla, observa, pergunta e denuncia como reconhece, responde, anuncia e pronuncia possibilidades de interação e mudança da realidade. O diálogo, finalmente, alimenta e sustenta o processo educativo de conhecimento e convivência em que se constitui a educação que é uma tarefa coletiva e individual de construção, desconstrução e reconstrução permanente (FROMM, 1969).

O movimento sistematizado por Fromm (1969) e utilizado por Paulo Freire na vivência dos ‘Círculos de Cultura’, cuja prática do diálogo e sua dialogicidade perpassam toda a metodologia freiriana, coincidem em muitos aspectos com a própria concepção de gestão democrática. Resultado da pressão direta da sociedade civil e dos mecanismos de ação educacional que, em diálogo com os níveis governamentais quanto à operacionalização e reafirmação da gestão democrática, no ato de gerir a educação pública (BRASIL, 1988, Artigo 206) representam a legitimidade deste primeiro tipo ideal: a dialogicidade.



Seguindo a busca de caracterização da dialogicidade como tipo ideal, pode-se visualizá-la na gestão democrática ao construir mecanismos legais que sejam capazes de explicar e institucionalizar o modo de concretização desse tipo de administração escolar. Mendonça (2001, p. 3) a evidência como mecanismo de ação educacional:

Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que proliferaram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

A condição de amparo legal dado pelas instâncias de regulamentação produzida pelas “respectivas casas ou pelos executivos locais” remete à **emancipação** como segundo tipo ideal que aproximaria as teorias de Paulo Freire e a gestão democrática. Nesse sentido, a gestão democrática seria um mecanismo que traz possibilidades emancipatórias ao processo formativo e à vivência escolar. Cabe contextualizar os dois momentos históricos nos quais o “Sistema Paulo Freire” e a gestão democrática são estruturados: respectivamente, a *praxis* da democracia vivenciada no início dos anos 1960 e interrompida em 1964 e, no caso da gestão democrática, essa *praxis* foi revisitada no final dos anos 1980 com o término do período de ditadura militar (1964 a 1978). A prática democrática demandada e construída nesses períodos históricos apresenta a busca pela condição de sujeitos protagonistas em seus distintos (e desiguais) contextos. As organizações escolares, portanto, deveriam proporcionar as condições para que esses cidadãos; é assim que são chamados nas sociedades democráticas, interpretem, discutam e questionem, com base no real e no concreto, tornando-se



capazes de decidir sobre o que está posto e, assim, transformar essas realidades tão diversas.

Desse modo, as instituições escolares se constituem *locus* legítimo e privilegiado de estruturação de processos formativos de base para uma sociedade democrática, como ressalta Anísio Teixeira (1932) ao afirmar que a escola pública seria a fábrica que produz a democracia. Por sua vez, a gestão, quando implementada de modo democrático, conforme Constituição Federal (1988) e aprovada LDBEN (BRASIL, 1996), se fundamenta na emancipação necessária como analisado por Freire (1967, p. 106):

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua da realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática.

Uma das experiências a serem desenvolvidas nesses períodos de transição à democracia seria a participação ativa e coletiva dos indivíduos nos processos decisórios e organizacionais da instituição escolar. Assim, identificamos o terceiro tipo ideal nas relações das teorias de Paulo Freire e a gestão democrática: a **participação**. Se os espaços institucionais passam a ser entendidos como coletivos, em um movimento no qual as relações se pautam na horizontalidade em relação aos seus sujeitos e, conseqüentemente, as decisões se tornam descentralizadas, desconstruindo as estruturas dos modelos clássicos da Administração Científica,



[...] a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 2002, p. 03).

Veiga (2002) trata do modo de participação, para além do cumprimento das regras ou tarefas, no contexto do delineamento do Projeto Político-Pedagógico cuja existência evidencia uma ação intencional para as partes estarem em ação (*parts+in+actio*) começando no espaço escolar. Nesse *locus*, a própria LDBEN (BRASIL, 1996) prevê no artigo 14, a necessidade da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Essa forma de regulamentação da *praxis* para Freire (1980) remete à atuação humana como sujeitos históricos e ‘*práticos*’, capazes de construir e reconstruir não somente sua própria história, mas para além dela, o mundo no qual se encontram inseridos:

A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

Nota-se que a participação ocuparia um lugar de tal forma relevante que faz lembrar a introdução de Marx (1845) às Teses de Feuerbach quando afirma que os filósofos haviam compreendido o mundo, mas importaria, agora, transformá-lo. Para essas mudanças, dada a complexidade da tarefa da gestão democrática, as especificidades das organizações educativas, tem apresentado dificuldades na própria definição desse tipo de administração escolar. Mendonça (2000) e Paro (2003) definiram descrevendo cinco categorias relevantes para a observação das evidências de uma gestão democrática:



1. A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e, também, da comunidade externa.
2. A maneira como cada sistema realiza o provimento dos cargos de diretor.
3. A implantação e o funcionamento dos colegiados.
4. A descentralização pedagógica, administrativa e financeira.
5. A autonomia escolar.

Observam-se, as distintas partes da organização em ação, de modo ativo e coletivo, no ambiente organizacional da escola representando, dialogicamente, a prática e uma forma de regulamentação da gestão democrática na escola pública assumindo um papel formativo cujo sentido é emancipatório. Mas, isso implica, necessariamente, um processo de aprendizagem das próprias organizações que não tem sido possível, muitas vezes, pois “as estratégias para desenvolver e conseguir a aprendizagem organizacional nem sempre tem sido das mais adequadas, se consideramos a existência de modelos organizacionais muito burocráticos e as enormes resistências aos sistemas mais flexíveis de funcionamento” (GAIRÍN; RODRIGUEZ-GÓMEZ, 2015, p. 10).

4 À GUIZA DE CONCLUSÃO

A proposta de análise das práticas dialógicas da gestão democrática à luz de Paulo Freire permitiu revisitar os fundamentos de uma teoria que concebe as possibilidades de que a educação seja emancipatória (FREIRE, 1967; 1976; 1980; 1987; 1996). Sistematizado em momento distinto da regulamentação da gestão democrática, o ideário freiriano tende a se aproximar desse movimento relevante das práticas das organizações escolares no sentido da redemocratização do país. Assim, desde o marco estabelecido para a educação na Constituição da República de 1988, distintos artigos indicam aspectos da cultura organizacional dessas instituições a partir da sua promulgação: a relação professor-aluno (artigo 206); o



que deverá ser ensinado e como será ensinado (artigo 206; 210); os projetos e modelos de sociedade e nação (artigo 205; 214); as influências financeiras, econômicas, políticas (artigos 209; 211; 212; 213) e culturais (artigo 206); a gestão democrática como um dos princípios do ensino público no sentido da qualidade da educação e da ruptura com uma tradição de reprodução das desigualdades sociais (DOURADO, 2006; PARO, 2010; MENDONÇA, 2000) .

Como decorrência, a LDBEN (BRASIL, 1996) confirma a gestão democrática como um dos doze princípios do ensino público a ser considerado como paradigma. Ocorre que esse modo de estruturação da cultura organizacional da escola passa a ser entendido como espaços (tempos e lugares) coletivos em um movimento no qual as relações sociais se pautam na horizontalidade em relação aos sujeitos e, conseqüentemente, a tomada de decisões ocorre de modo descentralizado reinventando a forma de administração científica implementada nas organizações modernas, inclusive, as escolares.

Essa recriação dos modos de administração das escolas com vistas à formação de cidadãos que precisam dialogar em suas diferenças, que sejam autônomos em suas condições de seres humanos que participam, individual e coletivamente, permitiram identificar aspectos comuns entre a gestão democrática e o pensamento de Paulo Freire em seus princípios e métodos. Essas aproximações teórico-práticas foram organizadas utilizando os tipos ideais, recurso metodológico weberiano, que permitiu identificar traços comuns de conceitos para compreendê-los, em profundidade. O próprio Weber utilizou esse artifício para a compreensão da burocracia, por exemplo, tipo ideal que perpassa as práticas administrativas em seu modelo concebido para as organizações empresariais. Assim, a dialogicidade, a autonomia e a participação passaram a figurar nessas análises como tipos ideais desenvolvidos com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) que assim orienta:



Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Como os sistemas de ensino poderiam desenvolver tais práticas se seus gestores são sujeitos cuja formação e recrutamento foram realizados segundo os princípios da administração escolar ainda fundamentada nos cânones clássicos da administração científica? O próprio ‘caráter conservador da administração escolar’ havia sido evidenciado por Paro (2003) e analisado desde o imaginário por Sanchez Teixeira (1998). Esse questionamento decorrente das análises remeteu aos estudos de Gairín e Rodríguez-Gomez (2015), entre outros, que se dedicam a compreender a construção e o desenvolvimento das organizações de acordo com as necessidades das pessoas e da sociedade portanto, aprendem. Esses autores demonstram que as boas práticas organizacionais, quando compartilhadas, mesmo em contextos adversos como aqueles vivenciados nos países ibero-americanos, podem representar mudanças de cunho estrutural como essas requeridas na gestão democrática, condição necessária à educação emancipatória freiriana.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, M. A. de S. Conselhos escolares, espaço de cogestão da escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 173-183, jan./jun. 2009.
- ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: a política e as escolas. In: VITAR, A., *et al.* (ORG.). **Gestão de inovações no ensino médio Argentina | Brasil | Espanha**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.



ARMENGOL, C. A.; GAIRÍN, J. S.; GARCÍA, M. J. S. P. Las competencias del gestor del conocimiento em entornos formativos virtuales: un modelo para su construcción participativa. **Revista Educar**, n. 37, p. 101 -122, 2006.

BAZ, F.; BARDISA, T. Y.; GARCÍA, C. **La dirección de centros escolares**. Zaragoza: Edelvives, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC_91_2016.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

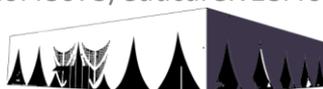
CHAPMAN, J. **School-Based-Decision-Making and Management**. London: The Falmer Press, 1990.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (ORG.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

EGIDIO, I.; VALLE, J. Y.; VILLALAIN, J. L. **Autonomía y participación en los centros de enseñanza**: reformas en los países de la Comunidad Europea. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona: Signo, 1994, p. 351.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1954.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na 'cultura globalizada'. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004.



FORD, H. **Minha Vida e Minha Obra**. New York: D. Van Nostrand, 1940.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. **El arte de amar**. Madrid: Paidós, 1969.

GAIRÍN, J. (ORG.). **Nuevas estrategias organizativas para las organizaciones**. Madrid: Wolters Kluwer, 2010.

GAIRÍN, J.; BARRERA, A. (ORG.). **Organizaciones que aprenden y generan conocimiento**. Madrid: Wolters Kluwer, 2014.

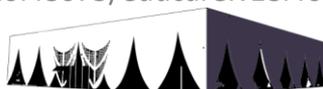
HADDAD, S. Paulo Freire e o papel das agências de cooperação europeias no apoio à educação popular no Brasil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, dez. 2014.

HUSSEN, T.; TUIJNMAN, A. Y.; HALLS, W. D. **Schooling in modern european society**. London: Permanon Press, 1992.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.



- MARSICK, V.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, may. 2003.
- MARTINS, A. M. Gestão e autonomia da escola pública no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (ORG.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã Editora, 2009b, p. 447-477.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). In: GIANOTTI, J. A. (ORG.). **Marx**. V.1. São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 159-163.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/Unicamp, 2000.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008b.
- SACRISTÁN, G. J. *et al.* **Dirección de Centros: análisis de tareas**. Madrid: CIDE. MEC, 1995.
- SALLÁN, J. G.; RODRÍGUEZ-GOMEZ, D. La realidade del aprendizaje organizativo em la administración pública catalana. **Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas**, n. 8, p. 8-23, 2015.
- SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Imaginário e Cultura: a Organização do Real. **Cadernos de Estudos e Pesquisas - UNIP**, v. 4, n. 1, p. 01-09, 1998.
- TAYLOR, W. **Shop Management**. New York: Harper & Bros, 1903.
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.



VEIGA, I. P. A. (ORG.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 2002.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Recebido em: 15-10-2022

Aceito em: 14-03-2023

