

Ivan Figueiredo Ambrogi

Peter Senge, Paulo Freire e a Gestão Escolar Democrática.

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
2009

Ivan Figueiredo Ambrogi

Peter Senge, Paulo Freire e a Gestão Escolar Democrática

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campus de Americana, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Autor: Ivan Figueiredo Ambrogi

Título: Peter Senge, Paulo Freire e a Gestão Escolar Democrática.

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL- como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em ___/___/___
pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo (orientador – UNISAL)

Prof.Dr. Renato Kraide Soffner. (membro interno- UNISAL)

Prof^a Dr^a Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira . (membro externo- UNIANCHIETA).

Dedicatória

A minha mãe, Madalena, pela sabedoria e bondade franciscanas, diuturnas, que me transmite há anos.

Ao meu pai, Eurico Ambrogi, que me mostrou o incomensurável valor dos livros, do estudo e do trabalho.

A Taís, minha única irmã, exemplo de mãe e esposa, pelo apoio.

Ao compadre André, pelo apoio.

A Júlia, minha sobrinha, que me remete inexoravelmente ao “inédito-viável” freireano.

Agradecimentos

Se fosse agradecer a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram na elaboração deste, faltaria espaço. Não é um trabalho que surgiu em um “solilóquio”, mas sim de um labor diuturno, coletivizado, desde a pré-adolescência, quando vi-me professor e o mundo, diálogo, problematização e compartilhamento.

Agradeço primeiramente ao Prof. Dr. Luís Antonio Groppo, pela paciência, riqueza intelectual a mim transmitida e precisa orientação.

Agradeço ao Prof. Dr. Renato Soffner, meu co-orientador, e a Prof^a Dr^a Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira, por fazerem parte de minha banca e pelos decisivos apontamentos na minha qualificação.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por ter me concedido a Bolsa-Mestrado, indispensável do início ao final do trabalho.

À totalidade de meus alunos, desde a gênese de minha carreira, perpassando pelos atuais e aos inúmeros que ainda virão, que, ao se construírem um pouco comigo, quiçá nem se dêem conta de que também eu estava, estive e sempre estarei construindo a mim próprio com os mesmos, dialogicamente, com a mesmíssima curiosidade epistemológica.

A todos os meus professores, desde as minhas primeiras garatujas, até os Mestres e Doutores das duas graduações por mim concluídas com muita luta e abnegação.

A todos os meus colegas da Graduação em Letras, pela oportunidade de construção do conhecimento individual e coletiva.

A todos os meus colegas da Graduação em Administração de Empresas, pelo apoio e enriquecimento intelectual.

Aos Professores Doutores Paulo de Tarso, Sueli Pessagno Caro e Mara Jacomeli, pelo brilhantismo das aulas e a todos os funcionários do UNISAL pela cordialidade e profissionalismo exemplares com que sempre me atenderam.

Meu muito obrigado a todos.

Resumo

Este trabalho tem como escopo inicial a Administração Escolar e a inserção do Pensamento Sistêmico, com as cinco disciplinas de aprendizagem, dentro da ótica de Peter Senge. Tal perspectiva é cotejada com a concepção freireana de gestão democrática, cujo cerne é dialógico e problematizador por excelência. Tentar-se-á aventar a possibilidade de que o modelo de Senge e o de Paulo Freire, no que concerne em específico à gestão escolar que vise o democrático, possam, em alguns pontos, dialogar. Para tanto, as teorizações de ambos os pensadores sobre gestão são expostas. Experiências de ambos no campo da gestão educacional também são explicitadas e cotejadas. Tenta-se levantar a possibilidade de que uma confluência teórica entre ambos pudesse melhorar a gestão escolar das escolas públicas brasileiras e a relação escola-comunidade.

Palavras-chave: Peter Senge, Paulo Freire, Pensamento Sistêmico, neo-taylorismo, diálogo, Gestão Democrática da Escola Pública, Teorias da Administração.

Abstract

This work has the main purpose the School Administration and Sistemic Thinking insertion, with the five learning disciplines, inside of Peter Senge's optics. Such perspective is compared to Freire's conception of democratic administration, whose hearth it is par excellence dialogic, which questions. It will try to fan the possibility that the model of Senge and Paulo Freire's, in what concerns in specific to the school administration that seeks the democratic, can, in some points, to dialogue. For so much, the thinkers' theorizations of administration are exposed. Experiences of both in the field of the educational administration are also explained, compared and it tries to get up the possibility that a theoretical confluence between both could improve the school administration of the Brazilian public schools and the relationships school-community's improvement.

Key-Words: Peter Senge, Paulo Freire, Sistemic thinking, neo-taylorism, dialogue, Democratic Administration of the Public School, Theories of Administration.

Sumário

Introdução	10
1. Administração ou Gestão Educacional: um debate necessário.	13
1.1 A Administração: conceituação e considerações históricas.	13
1.2 A Administração no século XX: a Administração como ciência	15
1.3 Considerações históricas sobre a Gestão Educacional.....	21
2. Contribuições de Peter Senge e Paulo Freire para o debate acerca da Gestão Democrática da Educação.....	25
2.1 Peter Senge.....	24
2.1.1 Biografia.....	24
2.1.2 Contribuições	25
2.1.3 Experiências.....	35
2.2 Paulo Freire	40
2.2.1 Biografia.....	40
2.2.2 Contribuições	44
2.2.3 Experiências.....	49
2.2.4 Práticas gestoras baseadas em Freire.....	56
3. Senge, Freire e a gestão democrática da escola.....	60
3.1 Peter Senge e a gestão democrática da escola	60
3.2 Paulo Freire e a gestão democrática da escola.....	64
3.3 Elementos para a gestão democrática da escola	66
Considerações Finais.....	69
Bibliografia	71

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, com inconclusão, em permanente movimento na História.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia.

O Diálogo é valioso como um tipo de antídoto para a fragmentação e o isolamento da vida moderna. As pessoas tendem a dividir o mundo em categorias e tratar as categorias como sacrossantas, esquecendo que, tendo sido criadas por pessoas, podem ser modificadas. Resumindo, o diálogo é uma forma de conversa que leva as pessoas a verem além das vendas que colocaram em si mesmas.

Peter Senge – Escolas que Aprendem.

This does not imply that we must sacrifice our vision for the "larger cause." Rather, we must allow multiple visions to coexist, listening for the right course of action that transcends and unifies all our individual visions.

Peter Senge – The Fifth Discipline

Introdução

O ideário neoliberal, que ganhou voz no Brasil no início da década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, trouxe, de forma caudatária, todo um lastro teórico para o âmbito da Administração Escolar, ramificação da Ciência da Administração.

Conforme apontou Celso Carvalho

O novo foi apresentado como o Estado mínimo, produto das novas demandas de um mundo cada vez mais globalizado e a requerer grande capacidade de adequação às exigências postas pelo desenvolvimento econômico-social de um capitalismo-social, de um capitalismo já sem fronteiras e caminhando rapidamente para a superação das tradicionais formas de representação da nacionalidade. (CARVALHO, 2005, p.23)

O modelo de gestão organizacional assentado no toyotismo ganhou força e voz. Termos como Kaizen, Just-in-Time, Kanban e Círculo de Controle de Qualidade, passaram a fazer parte cada vez mais forte do vocabulário do público em geral.

Na tentativa de fazer com que o construto neoliberal pudesse se perpetrar e se perpetuar, no âmbito educacional, várias medidas foram adotadas. A dita Pedagogia da Qualidade, com a utilização ostensiva de modelos oriundos da Ciência da Administração, ganhou e ganha cada vez mais força, tentando aplicar modelos assentados em uma retórica eminentemente pragmática, positivista e - por que não dizer? – mecanicista.

As Escolas Norte-Americanas de Administração, com seu ideário atrelado à realidade daquele respectivo país, serviram como base para a inserção de modelos administrativos no Brasil.

Um destes modelos é o intitulado *learning organizations*, plasmado por Peter Senge no início da década de noventa do século passado.

Senge embasou sua teoria em todo um ideário que veio dos modelos de gestão de empresas. Nesse campo, em específico, sua influência em todo o mundo tem sido notável.

Tal concepção administrativa cabe à gestão das escolas públicas brasileiras? Este trabalho tentará aventar possibilidades, usando uma abordagem teórica, com a subsequente análise de algumas experiências norte-americanas.

O conceito de *organização aprendente* nos remete, imediatamente, ao conceito em voga na pedagogia contemporânea de “aprender a aprender”.

Em Jontien, 2001, na Conferência da Tailândia, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI postulou quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Como bem explicitou Soffner:

Os Quatro Pilares da Educação, propostos pela UNESCO, são baliza permanente na determinação desses propósitos (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer). Com a ajuda deles, as pessoas podem se tornar competentes no âmbito do ser, do conviver, do fazer, e, acima de tudo, do aprender. (SOFFNER,2005, p 17).

Na mesma época, Drucker (2001) já abordava os desafios pelos quais a sociedade do final de século e do início do século XXI iria passar, indicando que um deles seria o fomento contínuo do aprender a aprender.

Para que a organização aprenda em uma sociedade do conhecimento, segundo Senge, é mister que esteja ligada a uma visão sistêmica e não fragmentadora ou reducionista do conhecimento e da realidade.

No contexto norte-americano, a essa visão administrativa foi vinculado o construto freireano de diálogo (SENGE, 2005) com a intenção de fazer com que a gestão escolar das mesmas maximizasse seus resultados, utilizando, além do prisma qualitativo, o viés do humanismo da Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

Cabe a pergunta: Tal sistemática tem algo a acrescentar à educação pública brasileira, especificamente no que concerne à gestão das escolas públicas?

Por ora, é interessante retomar o início desta introdução, quando se falou da inserção do ideário neoliberal nos anos 1990 no Brasil. À mudança paradigmática no modo de produção, de forma caudatária, houve uma mudança no modelo de gestão empresarial, com a inserção do toyotismo e do neo-taylorismo. A esfera educacional não poderia deixar de ser influenciada.

Este trabalho é assentado basicamente numa perspectiva teórica, com uma pesquisa embasada em um cunho biobibliográfico. No primeiro capítulo, é analisada a historicidade da Administração até sua constituição como ciência no final do século XIX e início do século XX, e sua aplicação no âmbito escolar. Aborda-se a influência do taylorismo e do toyotismo na contemporaneidade da Administração das Escolas Públicas. Também a Administração Escolar será analisada em suas especificidades e também no que se refere aos aspectos históricos.

Tentar-se-á também pensar a possibilidade de diferenciação entre Gestão e Administração no âmbito escolar.

No segundo capítulo, analisar-se-á a obra de Senge e também as experiências de Gestão Escolar baseadas em suas idéias. Na sequência, o mesmo será feito com o construto teórico freireano na realidade brasileira, desde sua gênese teórica, a experiência de Paulo Freire como gestor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, até sua utilização na gestão educacional brasileira, com o estudo de alguns casos em que seu ideário foi aplicado com sucesso.

A partir daí, elencam-se as contribuições de ambos para o debate sobre a Gestão e/ou Administração Escolar

Já no terceiro capítulo, a questão atinente à escola e a busca por uma Gestão Democrática serão abordadas, na especificidade das contribuições que os substratos de Peter Senge e Paulo Freire têm para a mesma. Tentar-se-á, pois, a aproximação fracional de seus ideários.

1 Administração ou Gestão Educacional: um debate necessário.

1.1 A Administração: conceituação e considerações históricas

O ato de administrar a si próprio, e o coletivo, entendendo administrar como o ato de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos, está indissociavelmente ligado à natureza humana.

Segundo Sandroni (2001, p.14) a Administração é o “conjunto de princípios, normas e funções cuja finalidade é ordenar os fatores de produção de modo a aumentar sua eficiência. [...]”

Paro (2008) define a Administração como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.”

Filósofos, militares, pessoas vinculadas às Igrejas, economistas, dentre outros, contribuíram de forma ostensiva para evolução da Administração, até constituir-se como ciência no início do século XX.

Segundo Chiavenato (1979), no ocidente, 4 mil anos antes de Cristo, os egípcios já vislumbravam a necessidade de planejar, organizar e controlar. Posteriormente, praticaram a descentralização na organização, reconheceram a necessidade de ordens escritas e fizeram uso de consultorias.

Tragtemberg (2006) aponta a burocracia como sendo aquele instrumento a partir do qual se instaura o modo de produção asiático, quando passa a existir o excedente econômico e o seu controle, determinante para o crescimento da divisão do trabalho e a divisão entre trabalhadores e classe dirigente.

Tragtemberg aponta ainda para “a horticultura e a irrigação pelos grandes rios”, que acabariam por criar a necessidade de centralização da supervisão, a qual recruta “mão-de-obra relativamente ampla”¹ “No Egito, o controle da água em grande escala é dirigido pelo Estado e seu caráter

¹ (ibid. p 31)

centralizado e despótico no Egito repetia-se na Antiga Mesopotâmia e na China”.²

Nessa obra de Tragtemberg, *Burocracia e Ideologia*, vê-se aí já o surgimento da burocracia, como modelo de gestão, com centralização ostensiva do poder.

Segundo Chiavenato (1979), nas Lições de Sócrates, explicita-se as impressões sobre a Administração e sua importância:

Sobre qualquer coisa que um homem possa presidir, ele será se souber do que precisa e se for capaz de provê-lo, um bom presidente, que tenha a direção de um coro, uma família, uma cidade ou um exército. Não é também uma tarefa punir os maus e honrar os bons? Portanto, Nicomaquides, não desprezeis homens hábeis em Administrar seus haveres; pois os afazeres privados diferem dos públicos somente em magnitude; em outros aspectos são similares; mas o que mais se deve observar é que nenhum deles pode ser gerido sem homens, nem os afazeres privados são geridos por uma espécie de homem e os públicos por outra: pois aqueles que conduzem os negócios públicos não utilizam homens de natureza diferente daqueles empregados pelos que gerem negócios privados; e os que sabem empregá-los, conduzem tanto os negócios públicos, quanto privados; judiciosamente, enquanto que aqueles que não sabem, errarão na administração de ambos. (PLATÃO apud CHIAVENATO 1979, p.22.)

Ulteriormente, com a Revolução Industrial, foi imperiosa uma adequação da gestão empresarial às novas tecnologias. Estavam dados os fatores que levariam à Administração se firmar como ciência.

Nas origens, a Administração como ciência tem o seguinte contexto:

- O crescimento acelerado e desorganizado das empresas, ocasionando uma gradativa complexidade na sua administração e exigindo uma abordagem científica e mais apurada que substituísse o empirismo e a improvisação até então dominantes.
O aumento da dimensão das empresas no período da Segunda Revolução Industrial leva a uma substituição das teorias de caráter totalizante e global [...].
Com a grande empresa de dimensões mais amplas surgem as condições iniciais de planejamento a longo prazo da produção, reduzindo a instabilidade e a improvisação.

² (ibid., p 32).

- A necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações, no sentido de se obter o melhor rendimento possível dos seus recursos e fazer face à concorrência e competição que se avolumavam entre as empresas. Com a substituição do capitalismo liberal pelos monopólios, instala-se nos Estados Unidos, entre 1880 e 1890, a produção em massa, aumentando o número de assalariados nas indústrias: torna-se necessário evitar o desperdício e economizar mão-de-obra. Surge o início da divisão de trabalho entre os que pensam e os que executam. Os primeiros fixam os padrões de produção, descrevem os cargos, fixam funções, estudam métodos de administração e normas de trabalho, criando as condições económicas e técnicas para o surgimento do taylorismo nos Estados Unidos e do fayolismo na Europa. (CHIAVENATO, 1979, p.39)

1.2 A Administração no século XX: a Administração como ciência.

No processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Esse comando se reflete na superestrutura política, jurídica e ideológica, que se organiza com vistas ao domínio da classe capitalista, detentora do poder económico, sobre o restante da população. A Administração, ou a utilização racional de recursos para a realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio. [...] (PARO, 2008, p.45.)

O século XX é marcado também pelo surgimento de escolas administrativas que deram lastro teórico a todo um modo de produção marcado por transformações rápidas e profundas.

Nos Estados Unidos, a aplicabilidade dos preceitos oriundos da teorização de Frederick Winslow Taylor e seus sequazes, nortearam o trabalho organizacional em todas as esferas. Na Europa, Henry Fayol, proponente da chamada “Escola Anatômica” formulou um ideário que também influenciou e influencia a administração desde então. Posteriormente, o modelo fordista mostrou sua força, engendrado por Henry Ford.

A partir do final do século XIX e início do século XX, a Administração passou a ser mais sistematizada e cientificamente aplicada, principalmente a

partir da obra de Frederick Winslow Taylor, inicialmente em 1895 com “Piece Rating System” e posteriormente com “Shop Management” (CHIAVENATO, 1979). A Administração, graças às escolas norte-americanas e europeias, com todo respaldo teórico de Taylor e Fayol, consolida-se como ciência. A maximização dos resultados organizacionais ficava vinculada, de uma forma ainda mais evidente, na divisão de funções e no apreço ao controle e ao comando.

Toda a obra de Taylor assenta-se na sua profunda capacidade e senso de observação organizacional.

A chamada Escola Clássica surge com o seu trabalho. A modernidade e a dita pós-modernidade muito devem à cientificidade inerente à forma taylorista de gestão, implementada nas organizações dos mais diversos setores a partir de então. Taylor vislumbrava a melhoria na eficiência e eficácia organizacionais, mediante o aumento do controle gerencial do tempo destinado às tarefas executadas pelos trabalhadores, da especialização, da racionalização do processo produtivo e, dentro de sua perspectiva, maximizar os resultados tanto no âmbito gerencial quanto também no nível hierárquico mais baixo. O taylorismo exerceu influência tanto no sistema capitalista, quanto na estruturação burocrática iniciada e desenvolvida por Lênin na União Soviética. (LAZAGNA, 2002).

Outro importante aporte teórico foi o de Henry Fayol. Este muito influenciou a administração moderna com sua categorização acerca das funções, a saber, contábil, financeira, técnica, comercial, de segurança e administrativa. O ato de administrar, segundo Fayol, pressupõe (apud. CHIAVENATO, 1979, op. Cit.) prever, organizar, comandar, controlar e coordenar.

Na perspectiva de Tragtenberg (2006), o fayolismo representaria a militarização da indústria, já que implica a adoção da disciplina militar, com foco na unidade de comando. Neste sentido, é, apesar das diferenças, fundamentalmente, uma continuidade da perspectiva taylorista de controle da força de trabalho.

Nesta historicização da Ciência da Administração no século XX que aqui se faz é imperiosa a análise do modelo fordista de produção.

Henry Ford, nascido em 1863, começou como mecânico, posteriormente chegando a engenheiro-chefe de uma fábrica. Projetou um modelo de carro autopropelido e, como nos explicita Chiavenato (1979, p.59.) “[...] em 1899, fundou com alguns colaboradores a sua primeira fábrica de automóveis, que logo depois foi fechada.”

Ford deu seqüência a seus projetos sem desânimo, e conseguiu financiamento para a fundação da *Ford Motor Co.* Como salienta Chiavenato (1979, p.59), “[...] fabricando um modelo de carros a preços populares dentro de um plano de vendas e de assistência técnica de grande alcance, revolucionando a estratégia comercial da época.”

No processo produtivo, um foco maior foi dado à especialização de funções, visando um aumento de produtividade com a diminuição ostensiva do gasto de tempo para a fabricação de um automóvel. Os princípios de Ford, amplamente difundidos na época, são a intensificação, a economicidade e a produtividade.

À guisa de ilustração, cumpre-se explicitar um excerto da principal obra de Adam Smith

Este grande aumento na quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de executar, deve-se a três diferentes circunstâncias: primeira, ao aumento da destreza de cada trabalhador individualmente; segunda, à economia de tempo que em geral se perde passando de uma espécie de trabalho à outra; e, finalmente, a invenção de grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem que um homem faça um trabalho de muitos. (SMITH, A. apud PARO, 2008, p. 51)

O fragmento acima dá uma antevisão acerca da especialização, tema abordado e desenvolvido na Administração Científica do século XX, em específico, com o fordismo. Na gênese teórica do liberalismo, portanto, a especialização já era algo concebido como imprescindível para o desenvolvimento do capitalismo.

Com a crise de 1929, uma modificação no modo de produção teve de ser implementada, a saber , o Welfare State ou o Estado do Bem-Estar Social.

A economia política que sustentava o Estado do Bem-Estar possuía, grosso modo, três características principais:

1. o fordismo na produção, isto é, as grandes plantas industriais que realizavam a atividade econômica desde a produção da matéria-prima até sua distribuição no mercado de bens e de consumo, controlando, por meio do planejamento e da chamada “gerência científica”, a organização do trabalho, a produção de grandes estoques [...] 2 . a inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se pela idéia de pleno emprego; 3. monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado Nacional. Para que essa economia realizasse o Bem Estar foi preciso que o Estado nela interviesse como regulador e como parceiro, o que foi feito pela criação do fundo público. (CHAUÍ, 2001 , p 178)

A concepção de Estado como interventor no âmbito do mercado tal como concebido no modelo keynesiano ou do bem-estar vislumbrava um modelo liberal com certas restrições, em que a mão invisível do mercado não agisse de forma completamente livre.

A partir do início da década de 70 do século passado, o ideário toyotista ganha corpo na maioria dos países do globo, conhecido principalmente pelo Just-in-Time, que

[...]é um sistema de controle de estoques desenvolvido pela empresa homônima, no qual as partes e componentes são produzidos e entregues nas diferentes seções um pouco antes de serem utilizados. A definição mais sintética deste sistema seria “ a peça certa, no lugar certo, no momento certo”. A Toyota começou a desenvolver este sistema durante os anos 30, mas só iniciou sua difusão no final dos anos 50 e início dos 60. A principal razão que levou a sua adoção e difusão, nas palavras de Taiichi Ohno, vice presidente daquela empresa e um dos seus principais implementadores: “O sistema Toyota de Produção (Just-in-Time – Kanban) nasceu da necessidade de desenvolver um sistema de produção de pequenas quantidades de automóveis diferentes no mesmo processo produtivo”. Esta necessidade estava vinculada ao princípio de “suprir o mercado com aquilo que é demandado, quando é demandado, e na exata quantidade necessária”. Esta razão fundamental também ajudou não apenas a minimizar o nível de estoques, reduzindo os respectivos custos financeiros, como também as necessidades de espaço físico (tão caro no Japão) para a armazenagem dos estoques. Este sistema permite grande agilidade para a mudança de modelos nas linhas de montagem, e, portanto, adaptação mais rápida às alterações nos gostos dos consumidores e da demanda em geral. Esta forma de administração da produção, que reduz sensivelmente

os custos, aumentando a produtividade, se difundiu rapidamente no Japão e em todo o mundo, inclusive no Brasil. (SANDRONI, 2001, p 318).

Tal postura fez-se necessária naquele momento histórico, haja vista a crise do modelo taylorista-fordista de produção, atrelada às crises do petróleo e também a do modelo econômico do Estado de Bem-Estar-Social.

O lado obscuro do toyotismo, no âmbito laboral, é o Karoschi que é “a morte súbita provocada por excesso de trabalho” ou “síndrome da morte súbita”. (SANDRONI, 2001, p 321.) Esse tipo de morte tem incidência maior entre os homens que trabalham nos setores administrativos, sujeitos a extensas jornadas de trabalho.

Como bem aponta Marilena Chauí,

O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem- Estar, de estilo keynesiano e social democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da distribuição de renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 30-40. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. Na perspectiva do que viria a ser designado como neoliberalismo, a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários [...](CHAUÍ, 2001, p 17).

Seria necessário então que mais uma vez mudanças no âmbito do modo de produção acontecessem. Era necessária que uma exacerbação do modelo liberal de Smith, se perpetrasse, na medida que o Estado do Bem-Estar Social mostrava sinais de enfraquecimento claríssimos.

O toyotismo, então, ganhou uma força considerável nos meios administrativos e até hoje influencia de forma vultuosa o *modus operandi* organizacional por todo o mundo.

Ao mesmo tempo ganha corpo, justamente, a perspectiva neoliberal, cujos proponentes principais foram Von Hayek e Milton Friedmam, com uma

inserção de um ideário reducionista do Estado à função de mínimo. Metaforicamente, é como se a “mão invisível” de Smith se avolumasse e o mercado passasse a ter ainda um peso maior nos aspectos macroeconômicos.

Mais adiante, Peter Drucker, teórico da chamada “Escola Neoclássica da Administração”, em seu famoso livro intitulado “Sociedade Pós-Capitalista”, escrito em 1993, dá uma antevisão acerca da dita sociedade do conhecimento e da influência do modo de gestão japonês, a saber, o toyotismo, neste tipo de sociedade. Também trata do papel da informação e da nova concepção de escola, inclusive intitulando um item de um capítulo de “Aprendendo a Aprender” (DRUCKER, 2001, p. 156), conceito muitíssimo em voga na pedagogia contemporânea.

Drucker historiciza a evolução global da sociedade no século XX, partindo de Taylor, o pai da Administração Científica, ao dizer inclusive que:

Darwin, Marx e Freud formam a trindade frequentemente citada como os criadores do mundo moderno. Se houvesse alguma justiça no mundo, Marx deveria ser retirado e substituído por Taylor. Mas o fato de Taylor não receber o crédito que lhe é devido não é tão importante. O que é sério é o fato de tão poucas pessoas compreenderem que a aplicação do conhecimento ao trabalho criou economias desenvolvidas ao provocar a explosão de criatividade dos últimos cem anos. (DRUCKER, 2001 p. 19).

Drucker mostra um apreço grande por Taylor, pois na sua visão, a contribuição da Administração Científica por ele criada no início do século XX, subjaz ao crescimento econômico e também à melhora da qualidade de vida populacional.

A Administração organizacional no final do século XX e no início do século XXI demonstra uma apreço cada vez mais claro por uma perspectiva toyotista-taylorista de modo de gestão, vislumbrando sempre a maximização dos resultados organizacionais. Isso implica, evidentemente, uma readaptação na relação empregador/empregado, pois a mecanicização do trabalho, juntamente com a automação crescente, o aumento da mais-valia, são fatores que devem ser trabalhados

1.3 Considerações históricas sobre a Gestão Educacional

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os olhos cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem.

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8:45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 6,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. . A extensão progressiva dos assalariados acarreta por seu lado um quadriculamento cerrado do tempo:

Se acontecer que os operários cheguem mais tarde que em quarto de hora depois de tocar a campainha...; aquele companheiro que for chamado durante o trabalho e que perdeu mais de cinco minutos...; aquele que não estiver em seu trabalho na hora precisa...

Mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil; (FOUCAULT, Vigiar e Punir, 2004 p.127)

O fragmento dessa obra de Michel Foucault no início desse sub-item mostra *ipsis litteris* a relação de forças entre *aluno e professor e também a de operário e patrão*. Essa análise da força ideológica, do poder de coerção daquele que tem a prerrogativa da força sobre o que não tem, da docilização do corpo, é muito aprazível aos detentores dos meios de produção. A acepção de Foucault sobre corpo e mente ou alma docilizados apresenta um prisma distinto e crítico acerca da reificação do homem.

Ao se partir da premissa que a Administração vista como ciência, que se utiliza de métodos racionais com vistas à consecução de seus objetivos e que esta vislumbra a maximização dos resultados de uma empresa, seria, portanto, aparentemente natural que todo o ideário administrativo fosse aplicado em sua completude à Administração (Gestão) escolar, mormente sendo a

Administração ligada ao modo de produção que representa os interesses das classes que detém os controles dos modos de produção. (PARO, 2008)

Essa é uma análise que abarca a Ciência Administrativa justamente como uma forma de “ docilização” dos corpos e mentes dos trabalhadores para a melhoria da performance do individual e do coletivo.

Nas escolas, os modelos oriundos da Ciência da Administração, com influências tayloristas, fayolistas, toyotistas e outros. historicamente influenciaram a prática gestora escolar.

No Brasil, em específico, o modelo escolar de gestão, desde o início do século XX, recebeu e ainda recebe influência desde sua gênese dos modelos de Administração empresariais.

A Escola burocrática até hoje, precipuamente, devido ao formalismo, centralização de poder, racionalização excessiva do processo administrativo, além é claro da hierarquização de funções, é modelo prevalente na gestão escolar pública brasileira.

Autores como Paro (2007) apontam este como um entrave para que uma efetiva transformação no âmbito gestor aconteça.

Partindo-se da premissa de que a gestão educacional sob uma perspectiva não estritamente taylorista-fayolista, racionalista e burocratizada, seja a ideal, se vislumbramos uma gestão escolar realmente democrática, que leve em conta os fatores intrínsecos da organização (a cultura e as necessidades organizacionais), mas também os fatores extrínsecos (a comunidade circundante e a família), faz-se necessário o compartilhamento da tomada de decisões, com a devida participação comunitária.

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” formalmente que os diversos setores participem, esperando que apenas que com isso a participação se dê. É preciso, em

conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação. (PARO,2008,p.166).

Na esfera empresarial atual, devido a uma estrutura mais flexível e menos burocratizada, a figura do diretor é pluralizada. Em uma mesma organização encontraremos diretores de Marketing, Produção, Recursos Humanos e também no âmbito financeiro.

Nas escolas públicas historicamente a figura do diretor ganha certo teor maior de centralização do poder, devido à burocratização inerente à máquina estatal.

A gestão escolar deve suprir lacunas ou reformular a estrutura burocrática, vislumbrando a democratização da educação.

Em outras palavras, enquanto, na ação política, buscamos vencer o adversário, que possui interesses opostos àqueles pelos quais lutamos, na ação educativa, procuramos precisamente atender aos interesses da outra parte com a qual nos relacionamos. Enquanto a política se fundamenta na coerção, constituindo uma relação de dominação, a educação se funda na persuasão, configurando uma relação de hegemonia (SAVIANI, 1983 apud PARO 2008, p.104)

Em outro de seus estudos, Paro (2001) chega a sugerir a constituição de um corpo gestor não-centralizador e capaz de tomar as decisões necessárias para a escola, dentro de uma perspectiva democrática, fluida e dinâmica. Tal iria se constituir em um coordenador financeiro, um administrativo, um pedagógico e, dentro de uma perspectiva tanto holística quanto democrática, um coordenador que cuide dos aspectos comunitários.

O trabalho do diretor, sem sombra de dúvidas, seria dinamizado, na medida em que este não seria sobrecarregado e também pudesse ser assessorado da melhor forma possível, não apenas pelos coordenadores supracitados, como também pelo Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis .

2 .Contribuições de Peter Senge e Paulo Freire para o debate acerca da Gestão Democrática da Educação.

No diálogo, desenvolve-se um “ tipo de sensibilidade” que transcende o que normalmente reconhecemos como pensamento. Essa sensibilidade é uma “rede fina” capaz de coletar os significados sutis no fluxo de pensamentos. Bohm acredita que essa sensibilidade está nas raízes da verdadeira inteligência.Sendo assim, segundo Bohm, o aprendizado coletivo não é só possível como também é vital para a realização dos potenciais da inteligência humana. (SENGE, 2004, p 270)

2.1 Peter Senge

Nesse item, pretende-se apresentar a história de vida de Peter Senge, o surgimento de seu ideário, a conceituação atinente às suas idéias e a questão da aplicabilidade na gestão escolar democrática e sua relação com a melhoria de práticas de alcance sócio-comunitário.

2.1.1 Biografia

Peter Senge é Engenheiro pela Universidade de Stanford, Mestre em Modelagem de Sistemas Sociais e Ph.D. em Administração pelo MIT. Atualmente, é professor Sênior do Massachusetts Institute of Technology. É autor do livro *A Quinta Disciplina* (1990). Em setembro de 2000, vem a lume um livro no qual tenta aplicar sua teorização no âmbito da Administração Escolar, intitulado *Escolas que Aprendem - um guia para professores, pais e todos aqueles que se interessam por educação*.

Peter Senge faz conferências no mundo todo, traduzindo suas idéias abstratas sobre a teoria dos sistemas para Administradores, Economistas e todos os interessados em entender as mudanças organizacionais por ele propostas. Ele também trabalha com líderes em negócios, educadores e também na esfera governamental.

É autor também do livro *A Dança das Mudanças*, Caderno de Campo para a Quinta Disciplina, dentre outros.

Os livros dos quais se extrairá aporte teórico serão os dois primeiros supracitados, *A Quinta Disciplina* e *Escolas que Aprendem*. *A Quinta Disciplina* fê-lo conhecido mundialmente, sendo responsável em grande parte pelo impacto, até hoje visto, de suas idéias no campo empresarial, principalmente.

2.1.2 Contribuições

Em 1990, o livro “A Quinta Disciplina”, escrito por ele nos Estados Unidos impactou o mundo dos negócios, apregoando teorizações que melhorariam a dinâmica e os resultados organizacionais. Sistematizava-se, assim, a sua cultura da “Learning Organization”, a “Organização Aprendiz”.

Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la. Como disse Arquimedes: “Dê-me uma alavanca longa o bastante. [...] e, com uma das mãos, moverei o mundo”. (SENGE, 2004, p. 46)

É importante explicitar que o pensamento sistêmico, ao lado de quatro outras disciplinas de aprendizagem, a saber, modelos mentais, domínio pessoal, aprendizagem em equipe e visão compartilhada, seriam as molas mestras para a construção e o fomento contínuo de uma organização aprendiz.

Desde então, disseminou-se pelo mundo tal teorização com ampla aceitação por parte dos empresários .

Segundo Senge

É impossível dizer como serão a forma e o caráter das empresas líderes do século XXI, mas algumas de suas

dimensões já começam a delinear-se na bruma. Parece que elas serão caracterizadas pela maior distribuição do poder decisório, pela liderança de indivíduos em todos os níveis e pelo desenvolvimento do pensamento sistêmico como forma de incrementar o pensamento reducionista tradicional. As habilidades humanas mínimas serão substituídas por habilidades pessoais e interpessoais tão sofisticadas quanto as atividades de marketing, produção e finanças da presente era. (SENGE, 2004, p. 11)

Quando iniciou o curso de Pós-Graduação no Massachusetts Institute of Technology, em 1970, Senge estava imbuído da ideia de que a falta de lidar com a complexidade do mundo advinha basicamente da incapacidade de gestão de sistemas complexos.

No seu livro “A Quinta Disciplina”, Senge explicita que a sua concepção de pensamento sistêmico advém da influência de outros autores, dentre eles Jay Forrester, do âmbito da informática. Segundo ele, as organizações do século XXI deveriam estar preparadas para a capacidade de resolução de problemas sob uma perspectiva que abarcasse a completude, sistemicamente. Apresenta casos de empresas que sucumbiram às forças mercadológicas, justamente por não pensarem dessa forma.

Dada a complexidade da sociedade atual, é impossível, segundo ele, que uma empresa não dê o devido valor à imensa vantagem de ser competitiva mercadologicamente, implementando a cultura do aprendizado permanente e constante.

Dentre as inúmeras citações, no princípio do livro, Senge faz uma analogia do seu *modus operandi* à construção de aviões no início do século XX:

Em engenharia, quando uma ideia passa de invenção a inovação, reúnem-se diversas “tecnologias componentes”. Provenientes de progressos realizados em diversos campos de pesquisa, esses componentes formam gradualmente um conjunto de tecnologias imprescindíveis ao sucesso uma das outras. Até que esse conjunto se forme, a ideia, embora possível em laboratório, não pode ser colocada em prática. Os Irmãos Wrigth provaram que o vôo motorizado era possível, mas o McDonnell Douglas DC-3, lançado em 1935, inaugurou a era das viagens aéreas comerciais. O DC-3 foi o primeiro avião capaz de se sustentar tanto econômica quanto aerodinamicamente. Durante esses trinta anos que se

passaram (período típico de incubação das inovações básicas) diversos experimentos em aviação comercial fracassaram. Assim como os experimentos iniciais com as organizações que aprendem, os primeiros aviões não eram confiáveis e eficazes em relação aos custos em uma escala adequada. (SENGE, 2004, p.39-40)

Nesse excerto, fica explícita a interface do pensamento de Peter Senge com a Engenharia. Nota-se que o mesmo apregoa que é imprescindível um continuum de invenções que leve inevitavelmente a inovações a longo prazo.

O DC-3, pela primeira vez, reuniu cinco tecnologias componentes críticas que formaram um conjunto de sucesso. Eram elas: a hélice de inclinação variável, o trem de pouso retrátil, um tipo de fuselagem leve chamado “monocoque”, um motor radial refrigerado a ar e flaps de asa. Para dar certo, o DC-3 precisava de todos os cinco; quatro não bastavam. Um ano antes, fora introduzido o Boeing 247 com todos os elementos, menos os flaps de asa. Os engenheiros descobriram que sem eles o avião era instável na decolagem e aterrissagem e tiveram de reduzir o tamanho do motor. Hoje, acredito cinco novas “tecnologias componentes” estão gradualmente convergindo para inovar as organizações que aprendem. (SENGE, 2004, p.39-40).

Claro fica que a concepção de Senge de cinco disciplinas de aprendizagem assenta-se na indissociabilidade entre as mesmas e a importância do Pensamento Sistêmico, a saber, aquela disciplina que faz com que todas as outras, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Equipe e Domínio Pessoal, ganhem sustentação, inter-relacionem-se e façam sentido.

As cinco disciplinas de aprendizagem propostas por Senge têm, portanto, um fulcro em uma sistemática teórica assentada no complexo e no sistêmico. No livro intitulado “Escolas que Aprendem”, Senge além de teorizar, com a colaboração de escritores com afinidade intelectual com seu pensamento, mostra exemplos da aplicabilidade do mesmo nos Estados Unidos.

Para tanto, apregoa que o método mecanicista Newtoniano das escolas na atualidade deveria ser substituído por um modelo sistêmico, de forma análoga à construção sistêmica por ele proposta para o âmbito empresarial.

Em “A Quinta Disciplina” fica claro que a gênese do processo em que Senge buscou aporte teórico assenta-se fundamentalmente em uma lógica sistêmica e complexa, que ficou evidenciada no excerto concernente ao modelo de avião DC-3 supracitado. Já em “Escolas que Aprendem”, o mesmo autor utiliza-se dos modelos de sistemas biológicos para chegar ao de autogestão.

O problema está na noção do que a Era Industrial tem do que é controle. Um sistema vivo controla a si mesmo. Uma máquina é controlada por seu operador. Os professores, os administradores e as secretarias podem facilmente se tornar os operadores da máquina chamada escola. (SENGE, 2005, p.48.)

Senge constrói por meio da teoria das cinco disciplinas todo o substrato teórico pelo qual desenvolve a sua conceituação de organização aprendente.

As cinco disciplinas são: Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Equipe e, é claro, o Pensamento Sistêmico.

O Domínio Pessoal é a capacidade de mobilizar recursos para o auto-conhecimento e o auto-controle. Os Modelos Mentais são os paradigmas pessoais a serem mudados em conformidade com o que as demandas profissionais e pessoais necessitam. A Visão Compartilhada já pressupõe um futuro organizacional compartilhado, ou seja, as pessoas, no âmbito grupal, devem fomentar continuamente a construção de um vir-a-ser coletivo.

A Aprendizagem em Equipe é nada mais do que a consecução de agrupar-se em prol de um ou mais objetivos da organização, visando a aprendizagem coletiva contínua.

Todas essas disciplinas levam inevitavelmente, segundo Senge, ao Pensamento Sistêmico, capacidade de pensar o todo organizacional, as influências endógenas e exógenas, o futuro e a sua relação com a historicidade da empresa. Peter Senge busca aplicar todo o cabedal teórico das Cinco Disciplinas de Aprendizagem para o campo da Administração Escolar,

apontando para o fato de que a mesma maximizaria os seus resultados na medida em que haveria uma relação maior com a demanda da pós-modernidade por organizações dispostas a mudanças contínuas oriundas da busca pelo conhecimento.

Isso ocorreu em escolas públicas estadunidenses, com sucesso, em muitos casos, como será exposto e analisado subseqüentemente.

Em “Escolas que Aprendem”, Senge explicita que o modelo escolar assentado no mecanicismo newtoniano deve ser superado para a melhoria das escolas no século XXI.

Ele explicita a herança escolar da modernidade a ser superada e sua gênese:

De muitas maneiras, a era industrial teve suas raízes na fascinação de Kepler, Descartes, Newton e outros cientistas do século XVII com o relógio como modelo para o cosmos. “Meu objetivo”, escreveu Johannes Kepler em 1605, “é mostrar que a máquina celestial não deve ser comparada com um organismo divino, mas com o movimento de um relógio”. Segundo o historiador Daniel Boorstin, “Descartes tornou o relógio sua máquina prototípica”. Isaac Newton, diz Arthur Koestler, atribuiu a Deus uma função dupla “como Criador do mecanismo de relógio universal e como seu Supervisor para manutenção e reparos”.

Para esses cientistas, tornou-se natural conceber o mundo como algo feito de componentes discretos, que se encaixam como as partes de uma máquina. Isso levou à implicação ilusória de que, um dia, o universo poderia ser completamente compreendido. (SENGE, 2005, p. 29).

Segundo Senge, essa concepção mecanicista influenciou mais a estrutura organizacional escolar do que as próprias indústrias.

A Ciência Newtoniana influenciou os governantes, os reformadores educacionais e os industriais do século XIX. Frederico, o Grande, general prussiano, foi um exemplo de governante que buscou, no comando, implementar na organização de seu Exército, os princípios newtonianos da padronização, a uniformidade e o treinamento, tanto nas escolas, quanto nas indústrias. O progresso científico de então proporcionou “aumentos inimagináveis na produtividade da mão-de-obra”.

Surpreende pouco que os educadores da primeira metade do século XIX baseassem seus modelos explicitamente nos construtores de fábricas que admiravam. O resultado foi um sistema escolar da era industrial feito à imagem da linha de montagem, o ícone da Era Industrial, que estava em ascensão. (SENGE, 2005, p. 30)

A fórmula propagada por Senge para a superação desse modelo estanque e mecanicista é a adoção de uma perspectiva orgânica, de sistema autogerido. Para tanto, reporta-se à Humberto Maturana e Francisco Varela.

No livro ele aborda a concepção de sistema de uma forma orgânica, apoiando-se em estudos de ambos

Humberto Maturana e Francisco Varela desenvolveram uma teoria pioneira das bases biológicas da cognição. Como uma síntese da ciência biológica e psicológica, as implicações para os seres humanos da teoria da cognição de Santiago podem ser resumidas na simples afirmação: “ Tudo que é dito é dito por alguém. [...]”.

O que isso significa para as escolas? Considere os professores que o marcaram quando você era estudante, não porque sabiam a resposta, mas precisamente porque não sabiam. A curiosidade deles inspirou você, e a paixão que eles tinham acendeu sua imaginação. Eram tão animados com o que vocês poderiam aprender juntos que vocês os adoravam como professores e valorizava sua experiência. Você sabia que haviam refletido muito sobre o assunto e estava interessado em seus pensamentos, mas não lhe davam respostas. Quando lhe diziam: “Isso é o que aconteceu”, estavam realmente dizendo: “Essa é uma visão do que aconteceu, e é algo para se pensar”. Suas questões eram vistas como uma forma válida de conectar idéias estabelecidas com seu próprio entendimento. De fato, tinham suas próprias questões, e era esse questionamento comum que tornava vocês dois essencialmente, iguais. (SENGE, 2005, p. 39).

Nos Estados Unidos, além do âmbito empresarial, nos últimos tempos tem-se tentado aplicar os preceitos de Senge no âmbito escolar.

Tal teorização tem ganhado certo campo ao tentar aplicar a visão sistêmica às organizações educacionais, considerando tal um forte elo entre a escola e a comunidade, imprescindível na pós-modernidade.

Segundo Senge, as escolas ainda têm um forte vínculo com certo mecanicismo newtoniano:

Inspirados pelo progresso na ciência newtoniana, os industriais do século XIX moldaram suas organizações a exemplo do exército de Frederico, o Grande, incluindo estruturas mecanicistas como a “cadeia de comando”, as organizações de “linha” e “equipe” e a abordagem do treinamento e “desenvolvimento” para a aprendizagem. (SENGE, 2005, p. 30)

O fragmento abaixo parte da relação forte que Senge vê entre a gênese da empresa e sua modelação e o sistema escolar da Era Industrial do século XIX. Nota-se que o mesmo atrela até a seriação escolar às linhas de montagem, bem como equipara os professores a supervisores:

A organização como máquina finalmente encontrou sua personificação prototípica na linha de montagem, que produzia um número sem paralelos de objetos uniformes manufaturados de forma mais rápida do que jamais havia sido feito. À medida que o progresso científico se manifestava em tecnologias novas e cada vez mais poderosas, eram incorporadas à linha de montagem, proporcionando aumentos inimagináveis na produtividade da mão-de-obra. De 1770 a 1812, a produtividade da mão-de-obra aumentou mais de 120 vezes na indústria têxtil britânica. Por volta de 1880, segundo o historiador empresarial Alfred Chandler Jr. “quatro quintos das pessoas que trabalhavam na produção de mercadorias estavam trabalhando em fábricas mecanizadas”. A linha de montagem também transformou as condições de trabalho: operários treinados e permutáveis fazendo tarefas repetitivas precisamente projetadas, orquestrados por um ritmo estabelecido por chefes externos. (SENGE, 2005, p.30).

No excerto acima fica explícita a progressiva mecanização organizacional que ocorre a partir do início da Revolução Industrial. Progressivamente o processo de mecanização, racionalização e aplicação de técnicas científicas embasadas em observações e mensurações ganha ainda mais corpo.

De fato, a escola pode ser o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem. Como qualquer linha de montagem, o sistema foi organizado em estágios discretos. Chamados de séries, segregaram as crianças por idade. Todos deveriam subir de um estágio para outro juntos. Cada estágio tinha supervisores locais – os professores responsáveis por ele. Classes de vinte a quarenta alunos reuniam-se por períodos especificados em um dia marcado para treinar para os testes. Toda a escola havia sido projetada para andar em uma velocidade uniforme, completa, com sinetas e horários diários rígidos. “Cada professor sabia o que deveria ser tratado para manter a linha andando, embora tivesse pouca influência na velocidade preestabelecida, que era determinada pelos conselhos escolares e currículos padronizados.” (SENGE, 2005, p.30).

As escolas passaram a buscar e aplicar preceitos oriundos justamente do modelo gestor de então. Tudo análogo à concepção de empresa da época.

O pensamento de Senge, segundo a sua ótica, antagônico ao das escolas estanques e mecanicistas, está em consonância com o conceito pragmatista em voga de “aprender a aprender”. O conceito de *learning organizations* corrobora esta assertiva.

A Administração Escolar sob a ótica sistêmica de Peter Senge nos faz pensar acerca dos conceitos de padrões e tendências:

Observar padrões muitas vezes é deprimente; fazem parecer que o destino é inexorável. Não importa o que você faça, você cai em um padrão. Entretanto, isso se baseia no pressuposto falso de que a história se repete. Nenhum empreendimento ou negócio, de serviços de saúde e bancos a fábricas e o governo, permanece o mesmo por mais de dez anos. A educação não é uma exceção. Assim, os padrões de comportamento, apesar de revelarem tendências, são inadequados para a tomada de decisões. Para ver de uma forma mais profunda, você deve considerar as raízes do padrão – as forças inter-relacionadas que o trouxeram onde você se encontra. (SENGE, 2005, p.58).

Senge externa, pois, que os padrões de comportamento organizacional escolar são tendências, porém o administrador deve ir além dos mesmos. Ele deve ver o que está subjacente a eles.

O autor aponta para uma junção entre a concepção de pensamento sistêmico difundida e propugnada por ele e seus colaboradores e simpatizantes e a Pedagogia Crítica freireana nos Estados Unidos. Ele explicita que a criticidade inerente a todo o construto freireano seria de grande valia para a educação estadunidense, ao apontar para a democracia e justiça social.

O mesmo autor ainda diz:

A partir dessa perspectiva, para criar um futuro melhor e sustentável para nossos filhos, escolas e comunidades, o primeiro passo é trazer à tona os modelos mentais do conhecimento e da aprendizagem, no interesse da democracia, da igualdade e da justiça social. Se isso for considerado perturbador ou até revolucionário, que seja. (SENGE, 2005, p.127)

Senge lembra o trabalho de Freire na alfabetização de adultos e afirma que a tensão criativa oriunda do trabalho dos homens e as suas realidades, naquele momento, agiu como mola motriz para que aprendessem a ler:

Paulo Freire e sua equipe reuniram-se em “círculos de cultura” com trabalhadores pobres e analfabetos e dialogavam sobre suas vidas e suas esperanças; palavras que eram centrais a suas vidas surgiam desses círculos e tornavam-se o “indutor” para aprender a ler. Essas palavras geradoras eram escolhidas cuidadosamente, para que não apenas incluíssem as relações de ortografia e som que pudessem ser aprendidas e aplicadas a outras palavras em português, mas estivessem ligadas ao ambiente social e político. Através do conhecimento que adquiriam com essas palavras e com o diálogo, os trabalhadores compreendiam que seu silêncio contribuía para sua posição enfraquecida na sociedade. Passavam a considerar as condições ao seu redor como relações socialmente construídas em vez de naturais e determinadas. Em 30 dias, os camponeses não apenas conquistavam a alfabetização política e a alfabetização funcional com relação à leitura e a escrita, mas também a crença de que poderiam transformar sua situação. (SENGE, 2005.p. 125)

Claro fica o apreço de Senge pela concepção dialógica freireana, no que concerne em específico à práxis pedagógica, que teria um valor incomensurável para a construção de um entorno sócio-comunitário mais

favorável a uma vida em que os alunos pudessem ler, interferir no mundo de forma construtiva e desenvolver ao máximo suas potencialidades

Que valor, então, a Pedagogia Crítica oferece àqueles que praticam as cinco disciplinas? Pessoas em escolas e outras organizações muitas vezes criam equipes que conduzem discussões profundas sobre seu propósito, a natureza de suas organizações, seus objetivos e valores compartilhados. Ainda assim, parecem não ter consciência das forças políticas e sociais que moldaram o sistema que as rodeia. Portanto, não conseguem entender as interconexões de suas ações e onde podem influenciar. Nem mesmo entendem que ajudam a criar o sistema, como compreenderam os trabalhadores brasileiros nos círculos de cultura. (SENGE, 2005.p. 125)

Autores como Finn (1999, apud Senge, 2005, p. 128) apontam até para a suposta adequação teórica do pensamento freireano à realidade norte-americana, haja vista poder ser feita uma mudança nos modelos mentais dos professores para a concepção freireana de *educação em massa distinta de pobres e ricos*.

Uma educação problematizadora, na concepção desse autor, não necessariamente pressupõe o prisma crítico, no qual a alfabetização leve o indivíduo a posições de poder, com a condição de questionar e pôr em xeque certas posições, mas sim que busquem uma alfabetização funcional, para que sejam pessoas capazes de produzir com confiança.

Não estaria esta leitura despolitizadora e instrumentalizadora da proposta educacional de Freire retirando, justamente, o que é cerne do pensamento freireano? Ao se forçar uma adequação entre o pensamento sistêmico de Senge e a proposta de Paulo Freire, não estaria o segundo sendo desconfigurado? Antes de responder a esta questão, no próximo sub-item trato das experiências de gestão escolar baseadas nas ideias de Peter Senge.

2.1.3 Experiências

No livro “Escolas que Aprendem”, Senge e seus colaboradores apresentam casos em que uma concepção sistêmica orgânica de gestão escolar ou de sistemas escolares teria levado à melhora de resultados estruturais, pedagógicos e no âmbito comunitário. São estes exemplos que se pretende, inicialmente, apresentar.

Pode-se citar alguns casos explícitos no livro supracitado a começar pelo intitulado “ Liderança e Não-Controle”(SENGE, 2005,p 237) depois o “Progresso do Superintendente” (SENGE, 2005, p 244) que narra as experiências de Peter Negrone, que, de ex-diretor e ex-superintendente do Sistema de Nova York , assumiu a superintendência da pequena e pobre cidade de Springfield conseguindo resultados surpreendentes.

Uma colaboradora de Senge no mesmo livro, Katharine Briar-Lawson, em conjunto com seu marido Hal Lawson, plasmaram uma prática para a renovação educacional fundamentada nas idéias de Senge. Fica clara a percepção sistêmica dos mesmos, como explícito a seguir no caso denominado “Mães e Pais que fazem Chover”:

Em 1990, comecei a trabalhar no sul da Flórida, através da Danforth Foundation (Fundação Danforth), em uma escola fundamental em Miami Beach, considerada uma das escolas mais necessitadas da região de Dade. O bairro também estava atravessando problemas, e mais de 90% das crianças dependiam da merenda escolar subsidiada. A maioria de seus pais eram trabalhadores ilegais, imigrantes que sofriam limitações que os impediam de se integrar ao resto da comunidade. Os residentes falavam 46 línguas diferentes, viviam em apartamentos lotados e decadentes e eram ignorados por seus senhorios e pelo resto da cidade. De fato, certos interesses políticos e imobiliários que desejavam enobrecer Miami Beach ameaçavam despejá-los constantemente, mas não tinham outro lugar onde ir. Tudo isso tinha um preço. As crianças seguidamente estavam ausentes da escola, havia “batidas policiais” regulares, nas quais a polícia tirava as crianças das ruas e as levava para a escola, e uma trágica morte infantil por abuso chamou a atenção dos meios de comunicação para a área como sendo

uma comunidade vulnerável. (BRIAR-LAWSON, K. apud SENGE, 2005, p.301)

Evidente fica toda a problemática oriunda do entorno societário da escola em questão. Tal quadro, indubitavelmente, contribuía para um baixo rendimento escolar dos alunos e um expressivo número de faltas, como ficará explícito mais adiante.

Tínhamos em torno de 60 mil dólares para trabalhar, os quais nos foram fornecidos para começarmos um projeto chamado Healthy Learners (Aprendizes Saudáveis), como uma assistente social ajudando os pais a auxiliarem seus filhos a irem melhor na escola. Começamos lentamente no princípio, sem ter certeza de como poderíamos ajudar. Então, houve um surto de piolhos, tão forte que ameaçou fechar a escola. Começamos de forma convencional – tentando obter uma permissão legal, a partir da Casa Branca, para que os professores pudessem distribuir xampu para piolhos subsidiado pelo sistema de saúde, o qual normalmente só era disponibilizado com receita médica. Com a ajuda de um consórcio da comunidade, conseguimos frascos de xampu grátis com firmas farmacêuticas, mas a crise continuou. Finalmente, a representante da família em nosso programa, uma assistente social que tinha muita influência, bateu nas portas de alguns dos pais com casos de piolhos. Ela pediu para atuarem como consultores para nós, e disse que eles eram especialistas e que não resolveríamos o problema sem eles. Um pequeno grupo de pais marcou uma reunião. Eles se chamavam Caça-Piolhos. O problema, segundo eles, não eram licenças ou xampus, mas habitação. Alguns lares eram apartamentos de um dormitório em edifícios abandonados, sem água e com 18 colchões no chão. Para resolver a crise, precisariam de aspiradores de pó, de moedas para as máquinas de lavar, de tesouras para cortar os cabelos das crianças e – a propósito - de local para as crianças fazerem os temas de casa. (BRIAR-LAWSON. apud SENGE, 2005, p.301)

Os lares do alunado influenciaram negativamente no seu rendimento. Os piolhos eram um problema, mas o combate ao problema em si não seria a resolução completa do mesmo.

Lares com 18 colchões no chão? Como uma criança ou adolescente podem ter um rendimento satisfatório na escola em tais precárias condições de existência?

Fica claro no excerto citado, a aproximação de uma perspectiva sistêmica de gestão, que abarca o comunitário, dentro de um prisma em que a problemática oriunda do esfacelamento do espaço em questão é vista como algo a ser superado.

Como eu já havia visto em outras iniciativas ao redor do país, os pais – que eram considerados “necessitados”, com problemas por alguns dos professores e outros provedores de serviços profissionais – realmente eram verdadeiros especialistas. Sozinhos já sabiam como resolver o problema e também entendiam as barreiras que impediam que seus filhos aprendessem, mas seu conhecimento especializado não era utilizado. A representante da família trabalhou com eles nos problemas fundamentais – as pressões econômicas que mantinham essas famílias nesse tipo de moradia – não eram abordadas. Contudo, ficava óbvio que esses pais não eram um “problema”, eram um tesouro e um recurso para a escola e a comunidade: um grupo potencialmente muito poderoso e capaz. Simplesmente não tinham apoios, tais como representantes, treinamento, incentivo e carreiras ocupacionais. A representante da família preparou um treinamento de 40 horas para esse grupo, formado principalmente por mães, para que se tornassem auxiliares paraprofissionais de serviço social, de saúde, de monitoria, de auxílio de professores e de amparo para os outros. Elas se auto-designaram “RAIN Mothers” (Mães Chuva), conforme a sigla RAIN, Referral and information Network (Rede de Referência e Informações). Haviam chegado aos Estados Unidos vindas da América Central e do Sul e gostavam da imagem da chuva como uma realidade purificante e espiritualizante.

[...]

As Fazedoras de Chuva trataram a seguir de serviços sociais. No começo, havíamos suposto que conhecíamos os tipos de serviços que os pais e a comunidade precisavam. Mas não havíamos perguntado a eles. Trouxemos a Medicaid e outras agências do serviço social para o centro de recursos familiares da escola, mas elas eram subutilizadas. Na verdade, os pais queriam amparo legal e grupos de apoio para lidar com questões de gênero e violência. Depois disso, escolheriam os serviços. Uma grande necessidade era apoio imobiliário – ajuda para encontrar casas e apoio legal para pessoas que haviam sido despejadas. (BRIAR-LAWSON apud SENGE, 2005, p.302)

Subsequentemente, a colaboradora de Senge mostra os resultados relevantes do projeto, no qual houve uma maximização dos resultados dos testes e uma diminuição do absentismo.

Porém, ficou explícito que os resultados positivos só vieram com a devida integração escola-comunidade.

Também tínhamos o benefício de uma escola para comparação. A um quilômetro e meio de distância, uma empresa havia assumido uma iniciativa de mudança em outra escola pública fundamental, a qual foi muito divulgada. Era uma escola bonita, com bastante entusiasmo por parte dos estudantes e professores, e com muito mais dinheiro do que os nossos 60 mil. Essa nova escola atendia aos mesmos tipos de crianças, mas as medidas de desempenho na escola dos Fazedores de Chuva eram, no mínimo, iguais, se não melhores. (SENGE,2005, p.302-303)

Ulteriormente, em 1993, no mandato de Bill Clinton, houve uma visita do vice-presidente norte-americano Al Gore para homenagear as realizações dos “Fazedores de Chuva”.

Cumprir registrar

A técnica básica dos fazedores de chuva – treinar as pessoas para cuidarem de sua própria comunidade, criar carreiras ocupacionais e educacionais para elas e sair do caminho - tem obtido sucesso com alguns dos desafios mais perniciosos em bairros pobres norte-americanos. (BRIAR-LAWSON, K apud SENGE, 2005, p.303)

A utilização do cabedal teórico propugnado por Peter Senge fica explícita em alguns aspectos do caso supracitado, tais como; o envolvimento da comunidade na melhoria das condições da escola e do entorno societário, exemplo de visão compartilhada, pois viam que a busca premente das mudanças seria condição sine qua. A aprendizagem em equipe ficou clara, por exemplo, quando as mães-de-chuva, encamparam a idéia de aprenderem a lidar com a problemática através do treinamento. O modelo mental

comunitário foi modificado na medida em que o trabalho coletivo de conscientização e aprendizado foi feito pelas Rain-Mothers.

O domínio pessoal surge basicamente da relação entre o choque do que, por exemplo, as Rain-Mothers aprenderam, as suas memórias discursivas que precediam a esse fato e a amplitude do “eu” que as mesmas ganharam e como lidaram com isso de forma satisfatória, fomentando o aprendizado contínuo com mais entusiasmo, à medida que as positivas mudanças iam acontecendo.

2.2 Paulo Freire

Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida.

Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quanto, no Brasil e na América Latina em geral, são “mortos em vida”, são “sombras” de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de “doenças tropicais”[...]

[...]

O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em colaboração com eles.

(FREIRE, 1987, p.99).

O objetivo deste tópico é apresentar os principais conceitos e ideias de Paulo Freire sobre a educação, em especial aqueles referentes à gestão democrática da escola, partindo do conceito central “diálogo”.

Pretende-se explicitar e analisar a perspectiva freireana de Gestão Escolar e a de Sistemas Educacionais, partindo-se da passagem de Freire pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na Gestão de Luíza Erundina, no Período de 1989 a 1991, até as experiências ulteriores assentadas em sua práxis gestora.

2.2.1 Biografia

Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, Paulo Freire começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos nas mangueiras, à sombra delas. (GADOTTI, 1996, p.28).

Era filho de Joaquim Temistócles Freire e Edeltrudes Neves Freire.

Quando Freire tinha 10 anos de idade este mudou-se para as proximidades da capital pernambucana, em Jaboatão, “ uma cidadezinha a 18 quilômetros distante de Recife que, para Paulo, tem sabor de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento.” (GADOTTI, op. cit.).

Aos treze anos, uma perda irreparável veio a atingir sua existência desde então: a morte de seu pai. A partir de então, sua mãe teve de lutar incansavelmente para sustentar os quatro filhos.

Ana Maria Araújo Freire (GADOTTI,1996.) discorre sobre o encontro com Paulo Freire “ nos corredores do Colégio Oswaldo Cruz, de propriedade de meu pai, Aluísio Pessoa de Araújo, naquele distante Recife de 1937”

Nessa época, Ana contava com 4 anos de idade e Paulo Freire com 17. Aos 22 anos de idade, Paulo Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife.

Antes de concluir os estudos universitários, casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira. Tiveram cinco filhos, a saber, Maria Madalena, Maria Cristina, Joaquim, Lutgardes e Maria de Fátima.

Não exerceu a advocacia. Sua vocação era o magistério. Nessa época, Freire torna-se docente de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, educandário que o tinha acolhido na adolescência.

Cumprir colocar o seguinte excerto da biobibliografia de Moacir Gadotti:

É interessante lembrar que foi este trabalho de professor de Português, mais seu corpo franzino que o pouparam de ir lutar com F.E.B nos campos da Itália , quando da II Grande Guerra. Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente , da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957. (GADOTTI,1996, p.33)

No ano de 1959, doutorou-se em Filosofia e História da Educação com a tese intitulada Educação e Atualidade Brasileira.

CARTA A CLODOMIR MORAES
Lembrando os ensinamentos da prisão

Clodomir, velho de guerra,
 amigo-irmão,
 nas minhas conversas comigo mesmo sempre lembrado;
 nas minhas conversas com outras gentes,
 nas minhas memórias de nossas “férias” passadas
 juntos, no R-2, lá em Olinda, lembro sempre.
 Amigo-irmão, velho de guerra,
 que me ensinou, com paciência, como viver entre paredes;
 como falar, com coronéis, jamais dizendo um aliás;
 que me ensinou a humildade, não só a mim,
 também aos outros que lá estavam, na prisão
 grande da bela Olinda, não com palavras que o vento leva,
 mas com exemplo – palavração!
 que me contou estórias lindas de Pedro Bunda e
 seu irmão – “pencas de almas” dependuradas
 em fortes troncos, na solidão;
 soldados alemães desembarcados no São Francisco.
 que me falou, com amor tanto, de seu povo
 lá do sertão, de seus poetas, de seus músicos, de seus
 maestros.
 Clodomir, Colodomi, velho de guerra,
 amigo-irmão, sempre lembrado, agora, de longe,
 de bem longe, te mando a ti, a Célia e aos que de ambos já
 chegaram,
 uma penca enorme de abraços nossos.

Paulo

Genève, 16.01.75

Clodomir Santos de Moraes foi companheiro de prisão de Paulo Freire, numa cadeia do quartel de Olinda, pouco tempo depois de se conhecerem em Recife. Advogado, organizador e assessor das Ligas Camponesas dos anos 60, foi eleito deputado federal e cassado em 1964. Trabalhou em diversos países como funcionário da OIT. É autor de *Elementos sobre a teoria da organização do campo*.

A carta supracitada remete imediatamente à vivência de Paulo Freire no Exílio, a partir de setembro do ano de 1964, com 43 anos de idade. O primeiro lugar que o acolheu foi a Bolívia. Porém, logo depois, um golpe de Estado o levou ao Chile. Na capital, Santiago, com sua família, uma nova vida se inicia. Lá, viveu de 1964 a 1969.

Ulteriormente, de 1969 a 1970, morou em Cambridge, Massachusetts, lecionado em Harvard, como Professor Convidado. Depois, foi para Genebra para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas.

A partir daí, começou seu trabalho pelo continente africano, precipuamente nos países que haviam conquistado a independência política, para organizarem seus planos educacionais.

No ano de 1979, Paulo Freire volta ao Brasil. Torna-se docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Cumpra a análise do seguinte excerto:

Retornou à Europa e organizou sua volta definitiva ao Brasil. Abriu mão dos direitos concedidos pelo governo suíço para lá residir e poder viajar pelo mundo com credenciais que lhe davam garantias pessoais.

Voltou de fato em junho de 1980 para se entregar definitivamente ao seu país e ao seu povo. Mas condições políticas ainda difíceis o impediram de voltar, como tanto sonhou no exílio, à sua tão querida e decantada Recife. Veio para São Paulo que lhe abriu as portas como se ele fosse um filho seu que voltasse. Devido à possibilidade aberta pela Lei da Anistia e pelo espírito democrático da reitoria da PUC, pôde ficar para trabalhar, amar e criar em seu próprio país. (GADOTTI, 1997, apud FREIRE.A.M.A-p 43-44)

Nota-se a absoluta paixão de Freire pelo seu povo, por sua gente, ao abrir mão de prerrogativas do governo suíço caso lá ficasse. Tal postura realmente mostra que o engajamento freireano, que sempre permeou sua obra e práxis, para com o gênero humano era uma constante, porém sua axiologia básica, a da opção pelos pobres, e, em específico, do Brasil, era sua força motriz.

Lecionou na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

No ano de 1986, a morte de sua esposa, Nina, veio a abatê-lo.

Em 27 de março de 1988, Freire casa-se com Ana Maria Araújo, filha do Diretor do Colégio Oswaldo Cruz.

No dia 1º de Janeiro de 1989, foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo. A gestão freireana à frente da Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo será abordada em suas especificidades no item subsequente.

2.2.2 Contribuições

Paulo Freire, um dos mais importantes educadores de todos os tempos, escreveu uma das obras mais influentes no campo da Pedagogia moderna.

Pedagogia do Oprimido veio a lume quando Freire estava exilado no Chile, por ser considerado subversivo pelo regime militar instaurado abruptamente no Brasil em 1964.

Nessa obra fica explícita a base axiológica do pensamento freireano – a opção pelos pobres – quando ele dedica o livro “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. (FREIRE, 1987, p. 12).

No excerto de Freire supracitado, fica evidente o qual seria o desiderato de toda a obra freireana: a opção pelos esquecidos, sub-proletários, proletários, minorias, os desprovidos de cultura letrada.

Bortolozzo (1993) assinala as principais influências teóricas de Paulo Freire, a saber, o catolicismo, o marxismo e o existencialismo. A citação abaixo, de Marx, ilustra o veio humanista do marxismo que é o modo como Freire pensa o mesmo:

[...] a história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isto, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX apud BORTOLOZZO, 1993, p.85)

O historicismo dialético-materialista está na gênese do pensamento freireano. Aparentemente contraditório, haja vista o historicismo cristão, também utilizado por Freire apontar para o providencialismo.

1) A ontologia freireana possui pressuposto no pensamento cristão, notadamente na sua vertente existencialista. O pensamento cristão, no entanto, funda-se sobre o postulado da Verdade Revelada (Deus) e sua relação com a Criatura (Homem e Natureza).

2) Tanto na ontologia quanto na epistemologia freireanas são encontradas frequentemente categorias da filosofia dialético-materialista. (BORTOLOZZO, M. 1993, p.6)

A formação católica de Freire muito o influenciou na gênese de sua pedagogia, e embora seja aparentemente incongruente com o marxismo, o humanismo perpassa pelas duas perspectivas.

Sua Pedagogia Crítica exerce influência em todo o mundo. Freire insiste na questão da diferença entre o condicionamento e o determinismo, o qual sempre rejeitou. Para ele, o ser humano, como ser histórico, tem o poder de romper, superar-se, problematizar.

A realidade, na concepção freireana, não é vista como algo já construído e estabelecido mecanicamente. Em um de seus últimos livros alerta:

Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2000, p 21)

Fica explícita no excerto supracitado a concepção freireana, aparentemente paradoxal, dada a sua formação intelectual ter uma base católica e também marxista, que a transformação para ela dá-se no dia-a-dia, no benfazejo embate, de forma crítica, com amorosidade sim, mas com o questionamento indispensável, a “justa ira” contra todo o tipo de desmande.

De Recife a São Paulo. Os conflitos que Freire enfrentou desde sua gênese, a infância simples, a perda precoce do pai aos treze anos de idade,

tudo isso consolidou o caráter do maior pensador educacional brasileiro dos esquecidos, cuja pedagogia influencia debates em todo o mundo.

A não aceitação de Freire de uma postura determinista é uma ruptura:

Paulo Freire, buscando evitar o irracionalismo jasperiano, não assume uma “ontologia radical da subjetividade”. Com efeito, Freire sustenta a possibilidade de superação das situações-limite. Para ele, dão-se elas no âmbito da realidade concreta. Elas se verificam historicamente. (BORTOLOZZO ,1993, p. 24)

No pensamento freireano o diálogo assume uma posição de destaque, quer na prática do docente, como na administração escolar. Em todos os âmbitos da educação, o diálogo torna-se imperioso. É ele quem permite o levantamento e a resolução dos problemas.

Na especificidade da prática docente, a problematização se expressa na análise crítica da leitura de mundo e da palavra.

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz do aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham, não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. (FREIRE, 1992, p.70)

A essa concepção de que a educação é meramente um processo no qual o educador insere ou “deposita” os conteúdos nos cérebros do educando, Freire denomina como “Educação Bancária”.

Em contraposição a esse modelo, Freire propõe a “Educação Problematizadora”, na qual a prática do discente consubstancia-se a partir do diálogo, condição *sine qua non* para a libertação ou melhoria de qualidade de vida do discente, a partir da prévia leitura de mundo e das vivências pessoais.

Outro conceito freireano que perpassa sua obra é o de “inédito-viável”, no qual vislumbra sempre o vir-a-ser, mais humano, democrático, menos excludente, mais justo.

O inédito-viável [...] É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis. Uma palavra epistemologicamente contruída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que traz nela mesma o germe das transformações possíveis voltadas para um futuro mais humano e ético. Uma palavra que carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas [...]. Palavra que, assim, criou uma nova epistemologia a partir dessa nova leitura de mundo esperançosa. Que nos induz, pois, a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, relembrando de outra forma o que Paulo tanto insistiu em nos dizer. (FREIRE. apud PEREIRA, 2006, p.15).

Neste trabalho, o conceito-chave escolhido que serve como elo entre a teorização freireana pedagógica e a administração escolar é o do diálogo.

O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. [...]. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo dos homens [e as mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [e mulheres] (FREIRE, 1987, p. 78).

Interessante notar que Maturana, biólogo e pesquisador chileno, também aborda a concepção de diálogo, que serve de referência para a concepção de Senge acerca de autogestão escolar:

[...] o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. É por isto que o amor é emoção fundamental na história da linhagem hominídea a que pertencemos. (MATURANA, 1999, apud VASCONCELOS, 2007, p.66).

Abaixo segue ótica de Frei Betto acerca de Paulo Freire e sua metodologia, que abarca, além da sua pedagogia, a sua colocação perante a intelectualidade brasileira:

Eu acredito que Paulo sobretudo encarna a sua metodologia, ou seja, ele é todo voltado para a causa dos oprimidos. Não é gratuitamente. Paulo não é um intelectual que criou uma nova metodologia de alfabetização ou de educação das classes populares. Isso emana da sua própria existência, ou seja, alguém que sempre fez questão, mesmo do ponto de vista intelectual, de entrar pela porta dos fundos e não pela porta da sala. Isso é muito raro entre os intelectuais brasileiros, profundamente marcados pela racionalidade moderna, e, em geral, impregnados de um academicismo que os impede de um vínculo, de uma aproximação, de uma empatia mais forte com as classes populares brasileiras. Então, Paulo é essa pessoa que me impressiona por essa coerência de vida, de princípios, de consagração integral a um só objetivo: de que as classes trabalhadoras, de que os oprimidos brasileiros, venham a ser sujeitos protagonistas da sua história de libertação, do seu processo de emancipação. (apud MAFRA, 2007, p 97.)

No próximo item trata-se fundamentalmente da vivência de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1991 e das subsequentes experiências assentadas na práxis supracitada, tendo como referencial os estudos de Moacir Gadotti, Ana Maria Saul e Vitor Paro.

2.2.3 Experiências

A gestão democrática escolar pública nos moldes freireanos segue um viés sob o qual, mediante o diálogo, a estrutura administrativa constrói-se com a inserção do colegiado escolar e a proposição de que o cargo de Diretor Escolar não fosse ocupado mediante concurso público e, sim, por eleições das quais participariam a comunidade escolar.

É importante lembrar o contato que Paulo Freire teve, em diversos momentos de sua vida, com a administração educacional.

A prática pedagógica que encontrou no SESI, por ser autoritária, não possibilitava o diálogo entre os educadores (as) e os educandos(as), os técnicos e os pais (mães), entre a escola e a comunidade, não possibilitava a troca de saberes, oprimia e silenciava as pessoas, impedia a transformação. (PEREIRA, 2008 p.169.)

Deste primeiro contato com uma gestão não-dialógica, Freire presenciou a gestão impositiva, nos moldes unilaterais e tayloristas.

Toda a sua obra educativa, dentre outras referências, tem como cerne a questão do diálogo. O diálogo, dentro de uma perspectiva administrativa taylorista, neo-taylorista ou toyotista, vai sempre ao encontro da racionalização tecnicista do processo produtivo em qualquer organização que esteja atrelada a estes ideários.

Na perspectiva freireana, o diálogo, seguindo inclusive a influência gramsciana de intelectual orgânico, permite que o discente problematize a realidade circundante para transformá-la.

A gestão escolar não poderia adotar outra perspectiva, que não a da dialogicidade. Para Freire, deve a prática docente partir da não adoção do modelo de educação bancária do conhecimento, estritamente unilateral, no qual, nas palavras do próprio Freire, deposita-se o conhecimento na cabeça dos educando, como o próprio nome sugere.(FREIRE, 1997). Diversamente, deve haver um compartilhamento nas tomadas de decisões.

Na esteira da teoria da democracia como participação (ou democracia participativa), a participação, a discussão e o diálogo são apontados como verdadeiros métodos da construção democrática. (LIMA, 2000, p. 32)

Ei-lo. O conceito-citado no item anterior, o diálogo, transpondo o âmbito da sala de aula, transpondo Angicos, mas não a deixando, e sendo aplicado em conselhos, nas escolas municipais de São Paulo e na própria gestão do sistema educacional mais amplo, a Secretaria Municipal de Educação, que aborda-se agora.

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de São Paulo em 1989, quando passa a viver experiências na gestão educacional da segunda maior metrópole da América Latina, ficando apenas atrás da Cidade do México.

Era praticamente mister a assunção do cargo por parte de Paulo Freire, haja vista a atitude praxiológica que marcou toda a sua existência, precipuamente a partir da experiência em Angicos .

Em novembro de 1988, o Partido dos Trabalhadores venceu as eleições municipais tendo Luiza Erundina como prefeita. O quadro que Freire encontrou era de profundo descaso para com a escola pública:

A gestão educativa da cidade de São Paulo não é uma tarefa tão fácil. No início de seu mandato, Freire encontrou 700 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo a 720.000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7- 14 anos). No total, 39614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio) que representam 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica. (FREIRE, 2001, p.14)

No tempo em que estive à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire implementou algumas mudanças no âmbito estrutural importantes:

As mudanças estruturais mais importantes incidiram sobre a autonomia da escola. [...] O avanço maior ao nível da autonomia foi o de permitir no seio da escola a gestação de

projetos pedagógicos próprios que com apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola (FREIRE, 2001, p.39)

Segundo Moacir Gadotti, o primeiro ato de Paulo Freire na Secretaria foi restaurar o Regimento Comum das Escolas Municipais, abolido pelo prefeito anterior porque o julgava excessivamente democrático. Este Regimento previa Conselhos de Escola com caráter deliberativo. Desde o início de seus trabalhos em Recife, no início da década de 1960, Paulo Freire dava grande importância aos Conselhos de Escolas – na época chamados de “Círculos de Pais e Professores” – como instrumentos de participação da comunidade. Por isso investiu muito na sua implantação. (GADOTTI, 1996, p.96)

Fica explícito o apreço freireano pelo diálogo, como cerne de uma gestão democrática, de sistemas educativos e de escolas, ao preconizar o fortalecimento dos Conselhos de Escola. Com isto, a comunidade escolar ganharia em poder decisório, o que muito enriqueceria a gestão, deixando-a mais em consonância com os anseios comunitários.

Outra experiência marcante na passagem de Paulo Freire pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo adveio da idéia do Programa de Formação Permanente do Professor, que continha os seguintes princípios e eixos básicos:

- 1º o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 2º a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;
- 3º a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 4º o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;

Esse programa de formação dos educadores teve como eixos básicos:

- 1º a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica;
- 2º a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- 3º a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

(FREIRE. apud GADOTTI, 1996, p.96-97)

Outro grande objetivo de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação tem intrínseca relação com sua própria trajetória: a contribuição para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

O programa diferenciado para atender a esse objetivo implementado foi intitulado de MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo).

A Secretaria de Educação, através de convênios com as entidades integrantes deste Fórum, oferecia os recursos financeiros e técnicos. Cabia ao Fórum, junto com a Secretaria, definir os critérios para celebração de Convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

Esse projeto, iniciado efetivamente em janeiro de 90, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares. Foi um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é permeada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

O MOVA-SP não impôs uma orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o “Método Paulo Freire”. Procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas. Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. (GADOTTI, 1996, p. 99-100)

Não fugindo a seus princípios, à sua axiologia de objetivar sempre os esquecidos, o movimento supracitado remete-nos inexoravelmente à experiência de Freire em Angicos, concretizada com sucesso há algumas décadas atrás.

A questão da interdisciplinaridade também teve aplicabilidade na gestão freireana. Nos anos de 1987 e 1988 o mesmo dialoga com vários educadores de diferentes áreas do conhecimento, focando a educação popular.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentalizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc..., é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva autonomia da escola. (GADOTTI, 1996 p.102)

Nota-se nesse excerto que Freire, em consonância com outros teóricos de diversas áreas do conhecimento, tais como Morin (2000) e Senge (2007), dentre outros, já apontava para uma necessidade de integração dos conhecimentos, de não fragmentação dos mesmos (uma visão holística). A escola, sua interface imprescindível com a comunidade, a relação com o meio ambiente. Para tanto, condição *sine qua non* é a autonomia da mesma. Daí ter sido dada a devida atenção também aos conselhos escolares e aos grêmios estudantis.

Em 27 de maio de 1991, Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, depois de aproximadamente dois anos e meio. A partir de então, voltou-se para suas atividades acadêmicas.

Cumprido explicitar e analisar os excertos que se seguem, nos quais o próprio Freire analisa a sua prática gestora frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Não seria possível colocar o sistema escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em termos de aprendizagem nos demanda, estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era necessário, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz dos alunos, dos professores, diminuir o poder pessoal dos diretores, criar

novas instâncias de poder como o são os Conselhos de Escola, decisórios e não somente consultivos e por meio dos quais, numa primeira instância, pais e mães ganhassem um lugar no destino das escolas de seus filhos; e em um segundo momento, esperamos, da própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se fizesse igualmente presente na condução da política educacional da escola. Portanto, era necessário democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário iniciar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. (FREIRE et al. 1996 p-53-61).

Fica clara a adoção de Freire de uma perspectiva não-burocrática de Gestão, na qual a mesma fosse menos estanque e inflexível e sim dividida nos moldes de um colegiado. Freire apregoa a “limitação” do poder do secretário.

Era preciso reorientar a política de formação dos professores, superando os tradicionais cursos nos quais se insistia no discurso a respeito da teoria, pensando-se que depois os professores colocariam em prática a teoria da qual se falou no curso através da prática de discutir a prática. Esta é uma maneira eficaz de viver a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das mães, dos pais, da comunidade escolar, de uma escola que, sendo pública, pretenda tornar-se popular, pede estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficácia, a ação governamental. (FREIRE et al, 1996, p. 53).

Ao falar em “estruturas leves”, Freire justamente avança o desburocratizar da máquina administrativa, o que considera como condição *sine qua* para que a mesma se dinamize.

Nota-se que Freire relaciona a eficácia da ação governamental a essa mudança conjuntural do modelo de gestão da Secretaria:

As estruturas pesadas, de poder centralizado na qual soluções que requerem rapidez se deslocam de setor em setor, na espera de uma decisão daqui, outra de lá, identificam-se e servem a administrações autoritárias, elitistas e sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sendo a transformação de estruturas as que terminam por definir-nos a sua maneira, não se pode pensar em qualquer tipo de participação popular ou comunitária. A democracia pede estruturas democratizantes e

não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república.

Foi isso o que fizemos, devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que menos poder pessoal teve, porém, por isso mesmo, pôde trabalhar eficazmente e decidir como os outros.

Uma aluna de pós-graduação do programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que trabalha em sua dissertação de doutorado sobre Participação Popular na Escola: uma Aprendizagem Democrática no País das Exclusões, em uma conversa com uma das mães de alunos de uma das escolas municipais, na entrevista com uma delas, perguntou-lhe: "Você acredita que é importante o Conselho Escolar?" Por quê?

"Sim", respondeu a mãe entrevistada. "É bom porque em parte a comunidade pode saber como é a escola por dentro, o que se faz com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comunidade ficava da porta para fora. Somente entrávamos na escola para saber das notas e das reclamações dos nossos filhos. Era só para isso que os pais, antigamente, eram chamados - ou para trazer para as festas um prato preparado."

"Com a chegada do Conselho se abre um espaço para que o pai", continua ela, "ao entrar na escola, comece a conhecê-la por dentro. Através do Conselho conseguimos as refeições para o segundo período, porque, pelo horário, as crianças não comem em casa".(FREIRE et al. 1996 p-53-61).

Os aspectos sócio-comunitários envolvidos, no que se refere ao *turn-around* da Gestão Freireana na Secretaria Municipal de Educação, não podem deixar de ser citados e estudados, haja vista a participação da comunidade nos Conselhos de Escola serem imperiosas.

Não foram poucas as resistências que enfrentamos por parte de diretores, coordenadores pedagógicos, de professores (...)

"Que é isso?", perguntavam às vezes, entre surpresos e feridos. "Será que vamos ter que suportar suposições e críticas dessa gente ignorante, que não sabe nada de pedagogia?"

(FREIRE et al. 1996 p-53-61).

Fica explícito no excerto acima o valor que Freire dava à descentralização do poder, aos colegiados escolares, chocando-se com a visão conservadora tradicional e taylorista, nada dialógica e sim unilateral.

Deixa claro também a falta de conhecimento de gestores e até professores, acerca da necessidade da Gestão Democrática e Popular implementada por ele.

Nesse item algumas das principais idéias de Paulo Freire na esfera pedagógica foram expressas. Partindo-se daí, houve uma análise da experiência freireana à frente da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo na gestão de Luíza Erundina.

A tentativa foi a de mostrar que a perspectiva freireana de Gestão Democrática de Ensino, com o fortalecimento dos conselhos de escola, as ações em prol da alfabetização de adultos, a remodelagem do plano de carreira do magistério e uma subsequente valorização dos mesmos, além da formação continuada, consubstanciaram uma melhora sistêmica na educação municipal naquele período.

No capítulo subsequente, utilizar-se-á tal substrato para que uma relação entre o pensamento freireano e o de Peter Senge seja aventada e desenvolvida, principalmente no que se refere à gestão escolar e a interface escola-comunidade.

2.2.4 Práticas gestoras baseadas em Freire.

Tenta-se com este sub-item discorrer sobre a influência do construto freireano no âmbito gestor a partir dos estudos de Ana Maria Saul e Vitor Paro.

Ana Maria Saul é professora da PUC-SP, na Cátedra Paulo Freire, criada em 1998.

Segundo ela, a partir de 1992, vários Estados e municípios pautaram suas políticas curriculares na experiência freireana à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (gestão 1989-1992), dentre os quais podemos citar: Angra dos Reis – RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995-2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul- RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo–SP (2001-2003); Belém–PA (2000-2002) ; Maceió–AL (2000-2003); Rio Grande do Sul (1998- 2001) ; Alagoas (2001- 2003). Em sua grande maioria, tais experiências foram aplicadas em administrações municipais e estaduais do Partido dos Trabalhadores. (SAUL, jan./abr. de 2009).

Para Saul, são alguns exemplos de aplicação da prática gestora freireana vislumbrando a democratização da escola pública.

Segundo a mesma (SAUL, jan./abr, de 2009), a pedagogia freireana, além de focar a área da alfabetização, abarca a gestão democrática escolar, sendo referência mundial a partir da década de 90 do século passado. Sua importância reside no fato de.

[...] que reconhece a presença das classes populares como um sine qua para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (FREIRE, [1993] 1995, p.103 apud Saul.).

Nota-se que realmente houve tentativas de aplicação do construto freireano no âmbito gestor em várias cidades do Brasil desde o início da década de noventa.

Paulo Freire, partindo de sua ótica problematizadora, com matizes marxistas heterodoxos, vislumbra a própria gestão escolar como compartilhamento, com devido valor aos conselhos escolares, portanto, respeitando toda a comunidade escolar no que se refere a seu valor nos aspectos decisórios.

Vitor Paro (2008) utilizando-se do veio marxista-gramsciano análogo ao de Freire, historiciza e aventa possibilidades para a democratização da Gestão Escolar Pública.

Para o mesmo, a administração é vista como algo à mercê das classes dominantes. A perspectiva de contra-hegemonia na escola é aplicada no democrático embate entre conselhos de escola e o restante do corpo gestor, partindo da premissa de que ambos teriam intelectuais orgânicos em seu meio.

Ele vê o educador como um intelectual na estrita acepção gramsciana do termo, em que o mesmo diga coisas relativas ao espírito, mas, acima disso, esteja vinculado de forma orgânica a uma classe dita fundamental no modo de produção – exatamente à classe trabalhadora.

A libertação das classes populares, para ele, se dá mediante o processo educativo e, em específico, pela democratização do poder decisório escolar.

Libertação, educação e democratização da gestão escolar são termos indissociáveis.

A base para uma gestão democrática não seria a estrutura burocrática engessada “elitista e autoritária”.

Nota-se em Paro uma sistematização do que na prática realizou Freire quando gestor da SME/SP de 1989 a 1991. Uma das características explícitas da gestão freireana era justamente a descentralização do poder.

A democratização da escola pública fica comprometida se a estrutura burocrática continuar inamovível e não se flexibilizar.

Condição sine qua é a viabilização de um processo decisório que leve em consideração o conhecimento da realidade circundante pelos pais, professores e alunos.

Vitor Paro (2007), no entanto, em um estudo de caso, averiguou que muitas vezes os Conselhos de Classe e de Escola, assim como os Grêmios Estudantis, são contraproducentes, existindo apenas devido à necessidade “burocrática” ou “legal”, mas que, praxiologicamente, não contribuem para a melhora escolar.

O excerto abaixo mostra de forma clara a posição com a qual Paro se familiariza no que concerne à prática gestora escolar:

Configura-se, assim, o educador como autêntico intelectual no sentido gramsciano do termo: sua função, embora dizendo respeito à coisas do espírito, do intelecto, não se restringe a isso, mas inclui sobretudo sua ligação orgânica a uma classe fundamental no mundo da produção, ou seja, à classe trabalhadora, à qual ele procura dar “homogeneidade e consciência da própria função” (Gramsci, 1978 b: 3) . A consciência dessa vinculação lhe dá, por outro lado, a percepção de sua não-neutralidade política, de seu comprometimento intencional com a classe revolucionária. E, muito embora, em sua atividade prática, marcada por erros e acertos, ele tenha frequentemente dúvidas quanto à melhor solução para os problemas que a realidade imediata lhe apresenta, o fundamental é a sua segurança quanto ao acerto na escolha do caminho, que é o mesmo trilhado pela classe trabalhadora em sua luta pela eliminação da dominação e das desigualdades sociais.(PARO, 2008, p.168)

No fragmento acima, fica explícita a posição de Paro no que tange à necessidade da efetiva participação de intelectuais orgânicos no processo decisório, vislumbrando tornar a prática educacional mais equânime no que se refere à luta por uma educação de qualidade para as classes historicamente oprimidas em várias esferas, precipuamente no âmbito educacional, ao serem excluídas de um processo educativo de qualidade.

3. Senge, Freire e a gestão democrática da escola

Neste capítulo pesam-se ambos os respaldos teóricos, a saber, os de Senge e Freire, cotejando-os, por vezes confrontando-os, para que se avenge aproximações sobre em que real medida os dois se consubstanciam no âmbito da gestão escolar democrática, especificamente, e em que medida o comunitário em ambos é abarcado e transformado. A intenção é buscar as similaridades teóricas e praxiológicas e também onde, possivelmente, haverá fortes divergências entre ambos.

3.1 Peter Senge e a gestão democrática da escola

Peter Senge e seu ideário oriundo de um estreito vínculo com uma concepção sistêmica e não-reducionista da realidade, assentada no complexo, causou grande impacto na esfera empresarial, desde o início dos anos noventa do século passado. No que se refere à educação em específico, as idéias de Senge foram aplicadas em vários casos relatados pela bibliografia estudada. A interface entre escola e comunidade e sua maximização ficou evidenciada. Embora não mostre uma diferenciação explícita entre administração e gestão educacional, devido, quiçá, à sua formação na esfera empresarial, Senge mostra um apreço explícito pela participação comunitária no processo decisório da escola ou dos sistemas escolares.

Um conceito claro em seus escritos é o do diálogo. A perspectiva freireana também é dialógica por excelência, não obstante há uma distinção entre o diálogo para Freire e o diálogo para Senge, embora existam muitas similaridades. Senge assenta sua perspectiva de diálogo na visão do físico David Bohm. Ele perpassa pelas cinco disciplinas de aprendizagem. Disciplinas como visão compartilhada, aprendizagem em equipe e modelos mentais pressupõe o ato dialógico por excelência.

Contrastando com a discussão , a palavra “ diálogo” vem do grego diálogos. *Dia* significa através. *Logos* significa palavra

ou, de forma mais abrangente, significado. Bohm sugere que o significado original de diálogo era “significado passando ou movendo-se através... um fluxo livre de significado entre as pessoas, no sentido de uma corrente que flui entre duas margens”. No diálogo, argumenta Bohm, um grupo acessa um grande “conjunto de significado comum”, que não pode ser acessado individualmente. “O todo organiza as partes”, em vez de tentar encaixar as partes em um todo. (SENGE, 2004, P 268.)

A perspectiva dialógica explícita no excerto supracitado levanta a relação com o pensamento de Freire, embora com evidente respaldo na Física Quântica. A capacidade de vislumbrar uma visão em comum, com uma descentralização gestora, com participação de todos os níveis hierárquicos organizacionais

Um outro tema abordado por Senge é o da autogestão, assentando-se em estudos de Maturana e Varela sobre sistemas orgânicos, em específico o da autopoiesis, teorizando sobre a necessidade de constante troca com o meio por parte da gestão escolar sob vista de que não haja a retroalimentação do sistema, o que implicaria em um sistema fechado.

Peter Senge, possuidor de sólida formação pela MIT, com um bacharelado em Engenharia pela Universidade de Stanford, e mestrado em modelagem de sistemas sociais e Ph.D. em Administração pelo MIT, tornou-se mundialmente famoso no início da década de noventa do século passado.

Como ficou explícito no segundo capítulo deste trabalho, Senge com um livro considerado impactante para a esfera da Administração, intitulado “A Quinta Disciplina”, apresentou as cinco disciplinas de aprendizagem organizacionais, apregoando a “learning organizations”.

Partindo do “Pensamento Sistêmico”, a mais importante disciplina para Senge, pois se liga a todas as outras, tem-se os “Modelos Mentais”, o “Domínio Pessoal”, a “Visão Compartilhada” e a “Aprendizagem em Equipe”.

Tal pensamento é visto por Senge como aplicável a todos os tipos de organizações, inclusive a escola.

Em um livro específico, intitulado “Escolas que Aprendem”, Senge e seus colaboradores desenvolvem a questão da aplicabilidade das cinco

disciplinas e a relação das mesmas com a gestão escolar ante os desafios da contemporaneidade. Além do autor, alguns de seus colaboradores chegam a aventar a possibilidade de confluência entre a teorização de Peter Senge e a de Paulo Freire no que tange à melhoria da relação escola-comunidade, principalmente em locais com poucos recursos.

A formação de Senge não é a de Pedagogo, e sim a de Engenheiro com toda a sua carreira plasmada e delineada no MIT norte-americano.

O mesmo aborda a educação em conformidade com as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX. A sua concepção de Pensamento Sistêmico corrobora essa assertiva, haja vista que o âmbito educacional tem ganhado, nos últimos anos, outras contribuições teóricas, como o pensamento complexo de Morin (2000) e a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (2002), dentre outras perspectivas.

Isso aponta para uma tentativa de ruptura com uma concepção fragmentadora do conhecimento.

Nos casos analisados por Senge nos EUA, a interface com o comunitário fez-se presente na medida em que o mesmo apregoa que a escola é um sistema “aberto” dentro de uma perspectiva orgânica, assentado fundamentalmente nas pesquisas de Maturana e Varela.

Nos casos com fulcro em precedente, a saber, em que houve uma melhora nos resultados da escola mediante a relação entre a mesma e a comunidade, pode-se aventar certa congruência com a praxiologia freireana, embora Senge e Freire partam de lógicas distintas (sistêmica em Senge, dialética em Freire).

Peter Senge, na bibliografia analisada, parte de um modelo de gestão em que o fulcro fundamentalmente assenta-se na concepção de cinco disciplinas de aprendizagem, das quais uma é primordial, a saber, o pensamento sistêmico, que apregoa uma visão holística da organização e de sua dinâmica, ao assentar-se em análise de sistemas complexos oriunda do campo da informática.

Seu embasamento ideológico é nitidamente pragmático. Nota-se, que embora fale em auto-gestão escolar com base em estudos de sistemas orgânicos, principalmente advindos dos estudos de Maturana e Varela, em *Escolas que Aprendem*, no seu primeiro livro “A Quinta Disciplina” há um

apreço a um modelo voltado mais para a esfera empresarial, o qual tenta transpor para a esfera educacional.

Senge, no seu livro que aborda a especificidade da gestão escolar, historiciza e faz análises sobre as idéias que deram substrato para que a escola se consolidasse tal como a conhecemos no presente momento.

Parte, pois, da relação entre administração organizacional e a militar, como explicitado no primeiro capítulo, apregoando que a gestão da escola é, em relação à gestão empresarial, mais fixa e resistente a mudanças.

Segundo a sua perspectiva, é imperioso que as escolas mudem sua forma de pensar, assentando-se na complexidade inerente ao mundo contemporâneo.

No mesmo livro, Senge e alguns de seus colaboradores vêem certa aplicabilidade do construto freireano em confluência com o da organização aprendente no que concerne à escola pública.

Senge tenta traçar um paralelo em seu ideário, a saber, as cinco disciplinas de aprendizagem, e a pedagogia crítica freireana:

Que valor, então, a pedagogia crítica oferece àqueles que praticam as cinco disciplinas? Pessoas em escolas e outras organizações muitas vezes criam equipes que conduzem discussões profundas sobre seu propósito, a natureza de suas organizações, seus objetivos e valores compartilhados. Ainda assim, parecem não ter consciência das forças políticas e sociais que moldaram o sistema que as rodeia. Portanto, não conseguem entender as interconexões de suas ações e onde podem influenciar. Nem mesmo entendem que ajudam a criar o sistema, como compreenderam os trabalhadores brasileiros nos círculos de cultura.

De maneira semelhante, alguns grupos usam regularmente a linguagem da visão e do pensamento sistêmico, mas omitem tentativas sérias de identificar e questionar de forma crítica os modelos mentais sobre as forças políticas e sociais que moldam seu sistema – seus próprios modelos mentais e os de pessoas em posições de autoridade. Nesses casos, a aprendizagem em equipe se reduz a formar grupos, e as pessoas continuam a operar em circuitos de ignorância que se reforçam. (SENGE. 2005 p. 125)

Senge tenta, na esfera administrativa, romper com o modelo mecanicista newtoniano, que muito influenciou Taylor na concepção de Administração Científica do final do século XIX. Outras teorias, como a da Relatividade Geral de Einstein e também a Mecânica Quântica, plasmadas no início do século XX, contribuíram para uma ruptura com o fisicalismo e também para a exacerbação de que somente com o conhecimento do tipo propalado pela Física newtoniana poderiam abarcar a totalidade do mundo (SANTOS, 2001). Em contrapartida, para um entendimento sistêmico amplo há a necessidade de consubstanciarem-se áreas até então seccionadas tais como Física e Biologia.

Daí o seu interesse pelos estudos de Maturana e Varela, pesquisadores chilenos, em especial para com o conceito de autopoiesis. Peter Senge vê a gestão escolar como algo que historicamente relaciona-se como algo estanque e, em suas próprias palavras, com um fisicalismo a toda prova desde a eclosão da Física como ciência. Essa perspectiva de gestão educacional, segundo o autor estadunidense, deveria ser mudada outra em que não o estanque, o padrão e o formalismo excessivo fossem as regras. Segundo Senge (2005) deve-se ir além dos padrões muitas vezes subjacentes. Isso implica, evidentemente, na capacidade do gestor escolar ver a escola como um sistema aberto e orgânico, em constante troca com o meio externo. O veio democrático vem de tal prática, na medida em que há uma inter-relação entre pais, alunos, professores, corpo gestor e comunidade, partindo-se da premissa que todos são interdependentes sob a ótica do sistêmico. Numa contemporaneidade altamente complexa, volúvel e dinâmica, tal medida é imperiosa.

3.2 Paulo Freire e a gestão democrática da escola

O legado de Paulo Freire é de um valor incomensurável. Sua Pedagogia Crítica é referência em todo o mundo.

Na Educação Popular, vê-se a amplitude de possibilidades da teoria freireana. Mas ela tem contribuído também com o trabalho dos Educadores Sociais, Assistentes Sociais e outros profissionais que lidam com pessoas em situação desprivilegiada, tais como meninos de rua, menores infratores,

portadores de necessidades especiais, quer de ordem física ou mental, drogadependentes, entre outros. Todo esse universo, na maioria das vezes, “hegemonicamente” esquecido, ganha aporte e sustentação.

O ideário em que se assenta todo o construto de Paulo Reglus Freire parte de uma perspectiva crítica, marxista heterodoxa e cristã, com matizes existencialistas e escolanovistas.

Fica claro, pois a complexidade de seu pensamento, embora desde sua gênese tenha explicitado-o de uma forma simples ao leitor.

O que perpassa todo o seu construto, de uma forma indelével, é a perspectiva humanista em que o mesmo vê o mundo. Quer com um marxismo gramsciano, quer com a sua relação com o humanismo cristão.

Tudo isso foi-se forjando com sua própria prática de do-discência, primeiramente, como professor de português do Colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

Não nasci professor, como afirmei antes, mas o gosto da curiosidade, a afirmação de mim mesmo, o risco da aventura, o respeito dos outros e de mim em que cresci apontavam o professor apaixonado que julgo ser ou estar sendo hoje. Na adolescência, me recordo das inúmeras vezes em que liberando minha imaginação enquanto caminhava sozinho, apressado, do colégio onde estudava à estação do trem que me levava de volta a casa, sonhava comigo mesmo em plena sala de aula como professor ensinando sintaxe da língua portuguesa. Sonhava acordado. Desperto, sonhava tornando-me professor (FREIRE, 1991, p100)

Ei-la. A concepção freireana *ipsis litteris* de que o destino não é algo dado. Ele fez-se professor. Dia após dia, primeiro ensinando aos colegas de classe e posteriormente, ainda depois ausente fisicamente por mais de dez anos, ensina ao mundo todo, contra-hegemonicamente, sem fugir de sua axiologia básica. O diálogo, sua gênese transformadora, a contraposição entre a educação bancária e a problematizadora. Um aprender fazendo. Fazendo-se cognoscente, curioso epistemologicamente. Do-discente.

Todas essas características de sua Pedagogia estenderam-se para a sua concepção acerca de gestão escolar e também, quando esteve à frente

da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, da gestão de sistemas administrativos educacionais mais complexos.

A lógica da qual Freire parte é distinta da de Peter Senge: a dialética. Seu apreço por Hegel, Marx, Gramsci, Fromm, dentre outros, mostra o quanto sua visão de mundo, de pedagogia e, subseqüentemente de gestão escolar, discrepam da construção de Peter Senge.

A amplitude do construto freireano transpõe a educação formal, sendo o próprio um dos pilares fundamentais da Educação Popular. A educação social contemporânea deve muito a Freire.

Eis porque a concepção freireana é extremamente ampla, indo além da concepção de “homem-máquina” taylorista ou neo-taylorista. A amplitude de seu construto permite, inclusive, abarcar o além da escola.

O diálogo, cerne do seu ideário, transpôs a sala de aula e influenciou na gestão democrática que aplicou quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1981.

A interdisciplinaridade, também foi uma constante em sua prática gestora, já que dialogou com especialistas de diversas áreas.

A descentralização também foi um imperativo. Dialógica por excelência.

3.3 Elementos para a gestão democrática da escola

O presente trabalho, assentado em estudos bibliográficos acerca de Paulo Freire e Peter Senge, buscou aventar a possibilidade de confluência teórica entre ambos, em alguns aspectos, no que se refere à aplicabilidade dos seus construtos para a realidade das escolas públicas brasileiras, vislumbrando uma gestão mais democrática, em consonância com os anseios comunitários.

Na pesquisa feita, ainda que se tenha notado de que ambos partem de perspectivas ideológicas distintas, o aspecto da relação escola-comunidade e a necessidade de maximizar a integração entre ambas ficou explícito.

A experiência freireana à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mostrou a imensa capacidade do mesmo de mobilizar forças para a

consecução de seus objetivos, partindo da premissa básica de que era preciso limitar o seu próprio poder para que uma gestão realmente democrática ganhasse voz e vigor foi e ainda é referencial para que a democratização da gestão escolar pública seja sempre um desiderato a ser buscado pela comunidade escolar e também pela sociedade.

Autoras como Saul (jan.- abr. 2009) vêm em Freire um referencial mundial de teorização e também práxis no que se refere à concepção de gestão escolar democrática.

A concepção de não-centralização do poder está em consonância com uma necessidade de se abordar a gestão como algo coletivizado, em uma “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), nos quais a dinamização da prática gestora também se torna imperiosa.

Peter Senge, com a especificidade da teorização atinente às cinco disciplinas de aprendizagem, com o tão propalado pensamento sistêmico e a necessidade de um fomento contínuo na busca de organizações aprendentes (learning organizations) foi outro pilar teórico utilizado para a elaboração desta pesquisa.

As experiências de gestão assentadas em Senge nos EUA mostraram uma relativa congruência entre as duas concepções de gestão.

Ao abarcar a realidade de forma sistêmica e complexa, Senge vê as implicações da participação da comunidade nos aspectos decisórios do corpo gestor escolar. Isso ficou claro nos exemplos abordados no capítulo dois deste trabalho, em específico o caso relativo às *Rain Mothers*.

Uma disciplina específica de Senge é a intitulada “Visão Compartilhada”, que pressupõe que a organização pense em um futuro para si mesma de forma conjunta.

Outra é a “Aprendizagem em Equipe”, na qual todos aqueles inseridos dentro do contexto no qual a organização se encontre, vislumbrem a aprendizagem conjuntamente, de forma que haja uma sinergia entre todos.

A perspectiva freireana de compartilhamento de decisões mediante uma aproximação maior da comunidade escolar, descentralizadora por excelência, é referência mundial quando se parte deste tipo de abordagem gestora. Na

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, como ficou explícito no item precedente, tal *modus operandi* foi uma constante.

A teorização e práxis de Peter Senge, com todas as suas idiosincrasias inerentes ao fato de partir de um matiz pedagógico, gestor/administrativo e histórico estadunidenses, aproxima-se de forma fracional com a freireana na medida em que há um explícito apreço pelo sócio-comunitário com o compartilhamento no ato decisório.

Considerações Finais

O presente trabalho em sua gênese buscou, por meio de um estudo biobibliográfico, partir das ideias de um dos experts da gestão empresarial estadunidense, Peter Senge, e a sua possível relação teórica e prática com a gestão escolar brasileira.

Partindo-se daí, o cerne do questão era: existiria a possibilidade de confluência, mesmo que fracional, entre a teorização e prática de Senge para as escolas e as de Paulo Freire, educador brasileiro mundialmente conhecido, para que se pudesse de alguma forma contribuir para uma gestão escolar mais democrática e, portanto, em consonância com os anseios comunitários?

Para tanto, partiu-se de toda historicização da Administração, desde os primórdios, passando pela a constituição da mesma como ciência no final do século XIX e início do século XX, até a sua concepção mais atual, ao se perpassar pelo toyotismo.

Na sequência, a teorização de Peter Senge foi exposta. Em seguida, explicitou-se a vida e a teorização de Paulo Freire acerca da gestão escolar, tendo principalmente como referencial a sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991. Esse fato serviu de estofa para outras experiências no Brasil nas quais se notou uma melhoria na relação democrática entre escola e comunidade e nos resultados pedagógicos.

À guisa de conclusão, o ideário de Senge apresenta peculiaridades inerentes à esfera empresarial, as quais o mesmo tenta transpor para a esfera da Administração Educacional. As *Cinco Disciplinas de Aprendizagem* por ele propostas e, em específico, o pensamento sistêmico, têm íntima relação com a própria complexidade da contemporaneidade.

A relação evidente deste com Freire foi notada de imediato. Senge também reconhece a importância da relação entre escola e comunidade, embora sob uma lógica distinta da dialética, com a busca pela melhoria da mesma e também do entorno sócio-comunitário. Cumpre ressaltar o estudo

sobre o caso “Rain Mothers” estadunidense, em que a teorização de Senge foi utilizada com sucesso.

O diálogo, uma constante na prédica dos dois pensadores, é visto como condição sine qua para a gestão participativa. Em Senge, assentado na concepção de Maturana e Varela sobre autopoiesis, e também na concepção de David Bohm, o diálogo é imperioso para a manutenção da interação do sistema aberto com o meio externo.

A perspectiva dialógica também é central no construto freireano. Entretanto, aqui ela assume um explícito veio marxista-heterodoxo. Desde a experiência em Angicos, na qual alfabetizou centenas de adultos em um pouco mais de um mês, nota-se, no âmbito gestor, que a presença do diálogo problematizador é uma constante. A problematização do espaço circundante, da dialética opressor-oprimido e a transformação da realidade da vida deste último são o desiderato que influenciou práticas gestoras no Brasil posteriormente.

A descentralização da gestão na experiência freireana também pôde ser vista como tendo uma tênue relação com a forma de gestão proposta por Senge, principalmente se levarmos em conta uma disciplina em específico, por ele proposta, intitulada visão compartilhada, na qual o conjunto de pessoas na organização acabaria vislumbrando um futuro em conjunto, de uma forma não unilateralmente imposta, mas dialogicamente construída.

O paralelo entre a descentralização gestora freireana e a visão compartilhada das experiências de Peter Senge é algo que pressupõe o envolvimento da equipe escolar, vislumbrando algo em comum, em específico, a melhora da escola e do seu entorno sócio-comunitário.

Espera-se que o estudo feito possa de alguma forma ser utilizado para estudos posteriores, sempre vislumbrando a contribuição para a constante e ininterrupta prática democrática no âmago gestor das escolas públicas brasileiras, mesmo tendo como último referencial a ser citado as palavras do maior educador brasileiro dos esquecidos: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (FREIRE, 1997, p. 126).

Bibliografia

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BORTOLOZZO, Moacir. **Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP, 1993.

BOURDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Publicações Europa – América,1983.

CAMUS, Albert. **O Aveso e o direito**. 6ª edição Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação Social e Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

CARVALHO, Celso. **Reforma da Educação no Contexto de Crise do Capitalismo Contemporâneo**. Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas. Piracicaba, 2005.

CARVALHO, Eide M. Murta.(Org). **O Pensamento Vivo de Marx**. São Paulo; Editora Martin Claret, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: McGraw- Hill do Brasil, 1979.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos – Edição Compacta**, 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora , 1998.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

FETSCHER, Iring. **Karl Marx e os Marxismos**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1970.

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e Punir**. 29ª edição. Vozes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** . 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001

FREIRE, Paulo. **Educação e Participação Comunitária**. Em: CASTELLS, M. e outros. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.53-61.

FROMM, Erich. **Meu encontro com Marx e Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**, 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Guia para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Norma acadêmica aprovada pelo conselho de Ensino, Pesquisa, e Extensão do Centro Universitário UNISAL por meio da resolução CONSEPE/UNISAL 01/2008 atualizada em janeiro de 2009.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo; Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 6 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GROPPO, Luís Antônio. **Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil**. Campinas, SP: Autores Associados 2006.

GROPPO, Luís Antônio. **O Princípio Sócio-Comunitário e a Integração Sistêmica na Educação: Algumas Considerações**. Revista de Ciências de Educação, ano 8, nº 14 – 1º semestre de 2006.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco . **Introdução à Pesquisa em Educação**. 2ª Edição. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2007.

LAZAGNA, Ângela. **Lênin, as forças produtivas e o taylorismo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas,. Campinas, SP, 2002.

LIMA, Liticínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire , 2000.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262f . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo; Cortez , 1991.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas ,SP. Autores Associados; Americana , São Paulo: 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção “Os Pensadores”.Editora Abril, 1974.

MARX, Karl .ENGELS, Friedrich . **A Ideologia Alemã**. Martin Claret, São Paulo, 2006.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre, L&PM, 2006.

MARX, Karl, **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Coleção “ Os Pensadores” Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl, **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Lisboa, Estampa, 1977.

MATURANA, Humberto ;VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: A prática de fichamentos resumos, resenhas. 3ª ed.** São Paulo: Atlas, 1997.

MENEGUEL, Wilson Alfredo . **As eleições dos diretores no Estado de Minas Gerais: o colegiado escolar e a legitimidade dos diretores reeleitos nas escolas públicas de Andradas.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008 (Dissertação de Mestrado).

MORAIS, Regis. NORONHA, Olinda Maria. GROPPPO, Antonio Luís. (org) **Sociedade e Educação. Estudos Sociológicos e interdisciplinares.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MORIN, Edgard. **Sete saberes necessários para uma educação do futuro.** Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora.: pensamentos sobre os preconceitos morais.** Coleção “ Os Pensadores” .Abril Cultural , 1974.

PARO, Vitor . **Administração Escolar: introdução crítica.** 15ª .ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor. **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo; Ática, 2007.

PARO, Vitor. **Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática.** link [www .anped.org.br/ reuniões/ 30ra/trabalhos/ GTOS-2780- - Int. PDF.](http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GTOS-2780-Int.PDF)

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação.** Campinas, SP. Tese de Doutorado, Unicamp, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 22ª edição : São Paulo: Cortez, 2007.

Revista de Educação AEC “ **A práxis de uma educação inédita viável: referenciando Paulo Freire**” Ano 36 N^o 143 – Abril/Junho de 2007. Artigos V e VI.

SANDRONI, Paulo. (Org.) **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best-Seller, 2001.

SANTOS, B. S. – **Um Discurso sobre as Ciências**. 12^a ed. Porto:Edições Afrontamento, 2001.

SARTRE, Jean Paul . **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**; 3^a Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAUL, Ana Maria. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, volume 90, n^o 224, p. 204-222, jan/ abr. 2009.

SENGE, Peter et al. **Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação**; Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENGE, Peter. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. New York: Doubleday Currency , 1990.

SENGE. Peter. **A Quinta Disciplina, arte e prática da organização que aprende**. São .Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

SENGE, Peter. **A Dança das Mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SOFFNER, Renato Kraide. **As tecnologias da Inteligência e a Educação como desenvolvimento humano**.) Campinas, SP: 2005. (Tese de Doutorado).

TADDEI, Renzo R. **Conhecimento, Discurso e Educação: Contribuições para a análise da Educação sem a Metafísica do Racionalismo**. Dissertação de Mestrado, USP: São Paulo, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tragtenberg).

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. de M. Irene de Q.F. Szmrecsányi e Tamás J.M.K. Szmrecsányi. 3ª ed. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1985 (coleção Os pensadores, v. 21).