

## **Aproximações entre a gestão democrática e a educação popular**

Renata Nunes Duarte Dias<sup>1</sup>, Gilvan dos Santos Souza<sup>2</sup>, Ennia Débora Passos Braga Pires<sup>3</sup>, Adenilson Souza Cunha Junior<sup>4</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tenciona evidenciar as interfaces entre a educação popular e a gestão democrática, bem como as contribuições delas para a formação de sujeitos críticos e participativos. A pesquisa é bibliográfica, de caráter qualitativo. Possui autores de referência, que desenvolvem estudos sobre as temáticas supracitada, quais sejam: Freire (1980; 2006; 2014), Gohn (2010), Brandão (2006), Paludo (2013), Paro (2000), Read (2001), Saviani (2008), dentre outros. Para melhor organização das reflexões, apresenta-se, inicialmente, uma breve discussão sobre a educação popular e sobre Paulo Freire, seu grande expoente. No segundo momento, é realizada uma análise acerca da interface entre a educação popular e a gestão democrática, seguido das considerações finais. Conclui-se que, considerando os princípios da educação popular e a concepção de gestão democrática, ambas revelam seu compromisso com a transformação social e com as classes oprimidas; também buscam trilhar caminhos que conduzem à formação de cidadãos/ãs críticos/as, livres e conhecedores/as de seus direitos.

### **Palavras-chave**

Educação popular. Gestão democrática. Participação. Gestão gerencialista.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta" (CNPq), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEDCECC) e da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade Movimentos Sociais (Rede PECC-MS); assistente social no Centro de Referência da Assistência Social Anagé, Bahia, Brasil. E-mail: renatinhaduarte11@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando em Ciências (Astrofísica) na Universidade Cidade de São Paulo, Brasil; professor da rede estadual de educação do Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: gil-uesb@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE/CNPq). E-mail: enniadebora@uesb.edu.br.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, com período sanduíche na Universidad de Playa Ancha, Chile; estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta" (CNPq). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

## Approximations between democratic management and popular education

Renata Nunes Duarte Dias<sup>5</sup>, Gilvan dos Santos Souza<sup>6</sup>, Ennia Débora Passos Braga Pires<sup>7</sup>, Adenilson Souza Cunha Junior<sup>8</sup>

### Abstract

This article aims to highlight the interfaces between Popular Education and Democratic Management, as well as their contributions to the formation of critical and participatory individuals. The research is bibliographical and qualitative. It includes reference authors in the field who develop studies on the afore mentioned themes, namely: Freire (1980; 2006; 2014), Gohn (2010), Brandão (2006), Paludo (2013), Paro (2000), Read (2001), Saviani (2008), among others. For a better organization of the reflections, a brief discussion about Popular Education and its prominent figure, Paulo Freire, is initially presented. In the second part, an analysis of the interface between Popular Education and Democratic Management is carried out, followed by final considerations. It is concluded that considering the principles of Popular Education and the concept of Democratic Management, both reveal their commitment to social transformation and oppressed classes; they also seek to pave the way for the formation of critical free citizens who are knowledgeable about their rights.

### Keyword

Popular education. Democratic management. Participation. Managerialist management.

---

<sup>5</sup> Master degree student in Education, State University of Southwest Bahia, State of Bahia, Brazil; member of the Study and Research Group on Youth and Adult Education “EJA em Pauta” (CNPq), the Study and Research Group on Social Movements, Diversity and Rural and Urban Education (GEPEMDECC) and the Latin American Network of Research in Rural Education, City Social Movements (PECC-MS Network); social worker at the Anagé Social Assistance Reference Center, State of Bahia, Brazil. E-mail:renatinhaduarte11@gmail.com.

<sup>6</sup> PhD student in Sciences (Astrophysics), City University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; teacher at the state education network in the State of São Paulo, Brazil. E-mail: gil-uesb@hotmail.com.

<sup>7</sup> PhD in Education, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; professor at the State University of Southwest Bahia, State of Bahia, Brazil; leader of the Playfulness, Didactics, Policy and Educational Praxis Research Group (LUDIPPE/CNPq). E-mail: enniadebora@uesb.edu.br.

<sup>8</sup> PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, Brazil, with a sandwich period at the University of Playa Ancha, Chile; post-doctoral internship at the Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; professor at the State University of Southwest Bahia, State of Bahia, Brazil; leader of the Group of Studies and Research in Youth and Adult Education "EJA em Pauta" (CNPq). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

## Introdução

Este artigo propõe uma discussão acerca dos princípios existentes entre a Educação Popular (EP) e a Gestão Democrática, bem como suas contribuições para formação de sujeitos autônomos e capazes de lutar por seus direitos como cidadãos/ãs.

Para isto cabe, inicialmente, elucidar que a educação tem a missão de preparar os seres humanos a exercerem suas atividades ao longo da vida. Dessa forma, propicia-lhes formas de solucionar os diferentes desafios da modernidade, bem como favorece a participação cidadã. A Educação atua como fio condutor, uma vez que está presente em todos os contextos que os seres humanos vivem desde o nascimento, pensando nos diferentes contextos em que estão inseridos, como os sociais, culturais, religiosos *etc.* Como sinaliza Read (2007, p. 9),

pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Compreender a importância da Educação para a formação de sujeitos autônomos e para a construção de processos democráticos nos espaços escolares cumpre, inicialmente, elucidar que não há um único modelo e ambiente delimitado para que a Educação se efetive, posto que envolve diferentes formatos. Assim, pode ser classificada como informal, não-formal e formal. O que as diferem é a intencionalidade que, para Libâneo (2010, p. 92), são “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos”.

A educação informal (não intencional) possibilita aprendizado espontâneo. Os conhecimentos são herdados, estão relacionados à cultura de um povo, aos costumes, aos espaços de pertencimento, como igrejas, clubes e redes comunitárias. Em contrapartida, a educação não-formal possui intencionalidade nas ações educativas e busca promover formação política e sociocultural. Assim sendo, Gohn (2010, p. 17-19) explica que: “não é herdada, é adquirida. Ela capacita os cidadãos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.

A educação formal, a qual será enfatizada aqui, possui caráter intencional e mais científico, é organizada pelo Estado e regida por um sistema de leis que a organizam e a hierarquizam. Também demanda por locais específicos, possui caráter metódico e propõe que

o processo de ensino/aprendizagem possibilite aos educandos certificações que contribuam com o avanço para outros níveis de escolaridade, como esclarece Gohn (2010, p. 21).

Sob este prisma, é pertinente destacar que a educação é um ato político. Então, pode-se afirmar que não há neutralidade nos espaços que ela ocupa, inclusive nas instituições formais de ensino, porquanto a escola faz parte de um contexto de disputas onde as práticas educativas sofrem as influências engendradas em correlações de forças e de poder, onde nem sempre os interesses que “estão em jogo” coadunam com os direitos de toda a população.

Deste modo, em um momento em que o neoliberalismo tem buscado amplamente adentrar nos espaços públicos, refletir acerca dos princípios da Educação Popular e da Gestão Democrática torna-se basilar para a compreensão da necessidade de se elaborar um projeto comprometido com a emancipação, autonomia e participação dos sujeitos nas deliberações. Assim sendo, a questão investigativa deste estudo está em: Quais as interfaces entre a educação popular e a gestão democrática, bem como suas contribuições para formação de sujeitos críticos e participativos?

Deste modo, o percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Para tanto, foi realizado um cuidadoso levantamento de fontes, tendo como referência autores renomados que desenvolvem estudos acerca das temáticas “educação popular” e “gestão democrática”, quais sejam: Freire (1980; 2006; 2014), Gohn (2010), Brandão (2006), Paludo (2013), Paro (2000), Read (2001), Saviani (2008), dentre outros.

Para melhor organização das reflexões, apresenta-se, inicialmente, uma breve discussão acerca do método de Paulo Freire e da educação popular, esta que preconiza uma práxis educativa vinculada à emancipação dos sujeitos, a fim de que eles se tornem capazes de exercerem sua cidadania, conscientes dos seus direitos e deveres, por meio de um modelo de educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (Werthein, 1985, p. 22).

À vista disso, a EP concentra-se nos interesses das classes populares e está envolvida na teia das relações contraditórias existentes na sociedade capitalista.

No segundo momento, é realizada uma análise sobre as interfaces entre a educação popular e a gestão democrática. Essas coadunam com os mesmos propósitos, quais sejam: de

valorização do saber popular, ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino, liberdade e participação social nos processos decisórios do ambiente escolar. Ademais, percebe-se o diálogo como mecanismo fundamental para que ocorra a conscientização e libertação dos sujeitos.

### **Paulo Freire e a concepção de educação popular**

Antagônica à cultura hegemônica e ao sistema vigente, a EP fomenta a formação sociopolítica das classes populares, com vistas à superação da exploração do capital sobre o trabalhador. Porquanto, esta proposta de educação para a liberdade evidencia sua natureza política e busca diminuir o abismo entre os sujeitos e a concretude dos seus direitos. Ademais, a EP é “entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural” (Molina, 2006, p. 69).

A EP é aquela que pode estar presente nas instituições de ensino formal, contudo, predomina nos espaços não-formais, em ambientes coletivos, onde todos os saberes são relevantes e socializados, há o estímulo à emancipação dos sujeitos e oposição à colonialidade do saber. Nessa perspectiva, é uma educação construída pelo povo e não para o povo, visto que está presente em práticas coletivas e educativas, associações comunitárias, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos, conselhos populares *etc.* Lugares onde há militância por direitos e justiça social, ali se fazem presentes seus princípios. Seu ponto de partida é a realidade social e busca provar que “a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular” (Brandão, 2006, p. 49).

A EP “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (Streck *et al.*, 2014, p. 21). Assim, ao apresentar-se como um movimento de resistência que propõe a descolonização do saber/poder, a EP reivindica novos métodos de ensino, opondo-se à educação bancária, a qual Freire classifica como instrumento de dominação, visto que está ancorada na ideologia de que “as massas populares não têm que, autenticamente, ‘ad-mirar’ o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador” (Freire, 2014, p. 170).

A EP se consolidou no Brasil durante a década de 1960, com Paulo Freire como principal expoente. Ancorada em paradigmas da educação libertadora, com estímulo ao empoderamento dos sujeitos e ao respeito para com os diferentes saberes das camadas populares; desse modo, propunha aos cidadãos reflexão crítica acerca da possibilidade de transformar a sociedade por meio da educação, conforme discute Werthein (1985, p. 22).

No período supracitado, Paulo Freire desenvolveu um método de ensino que propunha um modelo de educação coparticipante, coletiva e solidária, que propiciava o desenvolvimento da leitura e escrita, mas, sobretudo, da leitura e interpretação do mundo:

Em 1961, Paulo Freire realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular em Pernambuco, que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Foram alfabetizados trezentos cortadores de cana em 45 dias. Em 1964, o governo João Goulart aprovou a multiplicação das primeiras experiências de Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de vinte mil núcleos – os Círculos de Cultura – em todo o país. Com o golpe militar, o Plano foi extinto em 14 de abril e Paulo Freire ficou preso por setenta dias, acusado de traição. Foi para o exílio, o primeiro para a Bolívia, depois para o Chile, onde escreveu *Educação como Prática para a liberdade e sua obra-prima, Pedagogia do Oprimido*, livro publicado no Brasil apenas em 1974, vários anos após sua publicação em outras línguas. Daí foi para o mundo, Estados Unidos e, finalmente, Genebra, Suíça. Ficou no exílio por dezesseis anos, retornando ao Brasil em 1980 (Heck, 2012, p. 32).

As práticas educativas, para Freire, objetivavam promover aos setores populares uma educação contra-hegemônica e libertadora, a qual pudesse contribuir com a construção de cidadãos capazes de compreender as contradições, o processo de opressão e as desigualdades existentes na sociedade, bem como de posicionar-se contra a dominação da classe opressora. Nesse sentido, a EP opõe-se aos ideais capitalistas, permanece comprometida com a emancipação dos sujeitos sociais e “deve ser compreendida também como estratégia de luta para a sobrevivência e libertação desses setores” (Molina, 2006, p. 70).

Essa contraposição à educação colonizadora e padronizada se fortalece, também, por meio das lutas sindicais e dos movimentos sociais, os quais defendem paradigmas educacionais que valorizam o trabalhador em detrimento dos lucros gerados a partir do seu trabalho. Tencionam propostas de educação que não se destinam apenas à formação para o mercado, mas que sejam capazes de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Com base nesses pressupostos, emergem paradigmas educacionais, tais como: “Educação Popular”, “Educação do Campo” e “Pedagogia Histórico-Crítica”, as quais são construídas precisamente para atender a todos os cidadãos, conforme elucida Paludo (2013, p. 64):

No exercício de fazer um movimento em direção a História da Educação Brasileira, pode-se perceber que a Educação Popular (Brandão, 2002), a Educação do Campo (Caldart *et al.*, 2004), a Pedagogia do Oprimido ou a Educação como Prática da Liberdade (Freire, 1987) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) possuem um mesmo direcionamento: colocar a educação na perspectiva da emancipação humana; por isso mesmo, na relação com a totalidade social o compromisso dessas proposições educativas é com o trabalho e não o com o capital.

Desse modo, percebemos que a EP foi constituída no seio dos movimentos sociais, que almejavam contribuir com o processo de conscientização da população, por meio de atividades artísticas, culturais e educacionais, quais sejam: Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular (MCP) – liderados por Paulo Freire – e os Movimentos de Educação Popular de Base, os quais contestavam a existência de um único modelo de educação, como aponta Aranha (1996).

Os movimentos sociais passaram a reivindicar uma educação que de fato considerasse os saberes construídos por meio das tradições entre as gerações e a cultura nacional, na mesma proporção que os saberes eruditos. Os militantes almejavam que os sujeitos deixassem a condição de homem-objeto, tornando-se sujeitos históricos, para mais, estavam “fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo” (Paiva, 1987, p. 230).

Esses movimentos buscavam mudanças na estrutura da sociedade, ao questionar a conjuntura do país, pois, segundo Saviani (2008, p. 318)), é necessário:

desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despendo-se de todo o espírito assistencialista.

No tocante à EP nos espaços escolares, seus princípios vão de encontro à pedagogia do silenciamento, visto que privilegia práticas dialógicas e democráticas e considera que todos os saberes são importantes. Assim sendo, é preciso “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam nela saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 2006, p. 30). Desse modo, Paulo Freire difunde um modelo de educação no qual as relações entre educador-educando devem ser horizontalizadas e propiciar aos sujeitos

o seu reconhecimento enquanto seres pensantes, com o propósito de que consigam problematizar os processos de exclusão que os cercam.

A EP recomenda que os educadores progressistas contextualizem os conteúdos às vivências dos educandos. Assim sendo, no decorrer das aulas, devem tornar presentes assuntos relacionados a fatores econômicos, políticos, sociais *etc.*, com o intuito de contribuir com a apreensão da realidade e estimular a reflexão crítica e a conscientização dos cidadãos.

Para a Educação Popular, a realidade não se apresenta espontaneamente aos sujeitos, caberá a eles realizar a leitura crítica do mundo, para que possam alcançar o seu desvelamento, o qual ocorre na *práxis*, ou seja, no ato da ação-reflexão. Nessa perspectiva, a EP fomenta a formação sociopolítica das classes populares, com vistas à superação da exploração do capital sobre o trabalhador. Ademais, como uma “Educação problematizadora, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2014, p. 78).

Freire (1980, p. 26) expõe que a “conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”

Ao contrapor-se aos paradigmas conservadores, a EP ressalta a importância de preparar o educando para exercer sua cidadania, fortalecer sua voz e representatividade, compreender as relações de poder existentes na sociedade capitalista, bem como posicionar-se a favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é um modelo de educação em que as transformações devem ser construídas de forma coletiva, ou seja, com todos os sujeitos.

O ato de ensinar não pode ser resumido à transmissão de conhecimento, neste modelo democrático educador-educando participam do processo, pois a educação é considerada, de acordo com Brandão (2003, p. 22):

Prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos, progressivamente, co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas.

É oportuno, ainda, ressaltar que a EP vislumbra a emancipação e conscientização da classe trabalhadora, desse modo, cumpre destacar os princípios que compõem o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, o qual foi aprovado no Primeiro

Seminário Nacional da Política de Educação Popular (2013), resultado de um amplo processo de discussões, diálogos e reflexões realizadas no período de 2011 a 2013, em diferentes espaços e com a presença de diferentes atores sociais. Os pontos discutidos estão expostos a seguir: I. Emancipação e poder popular; II. Participação popular nos espaços públicos; III. Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; IV. Conhecimento crítico e transformação da realidade; V. Avaliação e sistematização de saberes e práticas; e VI. Justiça política, econômica e socioambiental.

Destarte, os princípios da EP permanecem presentes nos espaços não-formais, junto às comunidades, aos movimentos sociais, sindicatos, conselhos de políticas públicas, além de estar vinculada aos espaços escolares, sobretudo, aqueles em que a aprendizagem produz diálogos, é problematizadora, desperta a criticidade, e a gestão é democrática e promove o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões.

### **Interfaces entre educação popular e gestão democrática**

No Brasil, a educação formal é regulamentada por legislações e coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, além das Secretarias Municipais. Essa educação segue as determinações legais presentes na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e apresenta documentos de prescrição, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) e Diretrizes.

A Constituição Federal de 1988 preconiza, ainda, no Artigo 208, que o ensino é um “direito público subjetivo”, portanto, a educação escolar é direito de todo cidadão, sendo garantida a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e infantil, em creche e pré-escola, até os cinco anos (Brasil, 1988).

Libâneo (1994) tece considerações importantes acerca da educação formal. Para ele, este paradigma educacional apresenta ações pedagógicas intencionais, logo, a escola torna-se importante na medida em que socializa conhecimentos e contribui para a formação da identidade dos sujeitos, pois “na escola se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas” (Libâneo, 1994, p. 177).

Sendo a escola lócus do saber erudito e da educação formal, os saberes docentes tornam-se relevantes, visto que são mediadores entre os educandos e o conhecimento, ao passo que as

ações pedagógicas utilizadas pelos seus profissionais podem contribuir para instruir e formar sujeitos capazes de promover transformação e alcançar justiça social. Enfatizando esse papel e a participação dos educandos no processo, Tardif e Lessard (2005, p. 35) destacam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Outrossim, a prática docente integra diferentes saberes que não se resumem à transmissão de conhecimento e, se esses saberes estiverem em conformidade com os princípios de Paulo Freire, serão impulsionadores de debates que promoverão responsabilidade política e ética, bem como a recusa a decisões autoritárias impostas de maneira verticalizada, visto que embasarão a luta pela autonomia de sua práxis pedagógica.

Os saberes docentes, quando vinculados aos princípios freireanos, favorecem o preparo dos educandos para agirem de forma consciente, de maneira que enxerguem o caráter predatório do capitalismo. Porém, constata-se que a ordem estabelecida pelo neoliberalismo tem impossibilitado os projetos da educação emancipadora, porquanto a classe burguesa hegemônica compreende ser mais coerente formar sujeitos fragmentados, incapazes de se organizarem em classes e lutarem por seus ideais.

Ademais, o discurso neoliberal recomenda uma nova configuração, em que os interesses mercantilistas sobressaiam aos do Estado; conseqüentemente, o Estado passa a ter suas funções limitadas de maneira que afeta desfavoravelmente o acesso aos direitos legais e sociais definidos no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 - educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados - de tal modo que reproduz a pauperização e a exclusão social, impossibilitando o alcance dos cidadãos aos bens sociais.

Por conseguinte, as ideias neoliberais difundem que a educação deverá deslocar-se do campo social para associar-se ao mercado e atender às táticas empresariais. Assim, o neoliberalismo recomenda, nas palavras de Marrach (1996, p. 46-48):

1. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
2. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Nesse cenário em que a ideologia hegemônica tem alcançado mais espaço, as políticas neoliberais têm se fortalecido por meio do seu avanço nas reformas empresariais e/ou gerenciais do Estado e, conseqüentemente, da educação, sobretudo quando recomendam um Estado mínimo para as políticas sociais e cada vez mais próximo do setor privado. Cabral Neto e Castro (2011, p. 748) evidenciam que:

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos.

A proposta da gestão gerencialista estreita a relação público/privado e mantém forte apelo às privatizações. Ademais, a comunidade escolar passa a assumir maior responsabilidade, tanto pela gestão escolar quanto por sua organização e financiamento. Por conseguinte, agrega “a defesa da responsabilização dos gestores e do protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública” (Cabral Neto, 2009, p. 198).

Os desdobramentos do gerencialismo, apesar de não conseguirem superar os modelos burocráticos e centralizadores, conseguem promover uma falsa ideia de participação daqueles que compõem o processo educativo. Contudo, cabe esclarecer que nesse modelo de gestão é atribuída à participação uma conotação diferente daquela conferida à gestão democrática, porquanto a autonomia escolar é relativa, destituída de poder decisório, haja vista que as decisões administrativas são estruturadas por normatizações e políticas governamentais, como chama a atenção Adrião (2006, p. 71).

Assim, a participação é entendida como o compartilhamento de responsabilidades. Desse modo, o Estado impulsiona a sociedade civil a se responsabilizar pela educação, culminando na inserção do voluntariado ou empresas privadas no espaço educacional. Ademais, professores, diretores e comunidade escolar são responsabilizados pelos resultados obtidos. Em concordância com Adrião (2006, p. 68), esse modelo de autonomia tem como propósito “qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares, enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental e como tais, responsáveis primeiramente pela correção destas mesmas mazelas”.

Nessa ótica, a lógica gerencialista levanta uma bandeira que firma os princípios da administração pública aos preceitos norteadores da gestão empresarial, almejando conquistar

“bons resultados”. Com esse propósito, empregam critérios empresariais, tais como: flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade, os quais alteram a função da escola, transformando-a “em um espaço de competição e os valores empresariais referências para a organização e a gestão do trabalho numa visão pragmática e utilitarista” (Silva, 2013, p. 15).

Em conformidade com a compreensão de Cabral Neto (2009, p. 172), à educação pública com viés gerencialista atrela-se “a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão”. Ao colocar o foco no sujeito, este passa a ser o único responsabilizado por suas conquistas e fracassos, ressaltando, dessa maneira, a meritocracia e desconsiderando os processos de exclusão social e as lutas de classe existentes na sociedade.

Ante ao exposto, conceitos como descentralização, autonomia e participação vão ganhando novos significados, conforme discutem Cabral Neto e Castro (2007, p. 43):

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há, na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias.

O gerencialismo apresenta-se como uma maneira de atender aos interesses econômicos, visto que abre caminhos para as intervenções privadas. Nesse sentido, a instituição escolar, por dimensionar a educação formal, acaba vivenciando as políticas de *accountability* em suas práticas pedagógicas, que passam a ser regidas por padronização em seus currículos, exames e índices. Logo, “o novo gerencialismo precisa ser compreendido como uma rede de controle total que busca tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo” (Del Pino *et al.*, 2009, p. 118).

Contudo, cumpre mencionar que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade da democracia. Essa que tende a ser alcançada por meio da gestão democrática, a qual é caracterizada “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos” (Antunes, 2002, p. 131).

Assim sendo, o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece o caráter democrático que deverá permear a educação nacional “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Art. 14, também ratifica o caráter democrático e a autonomia pedagógica, ressaltando o papel da família e comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola; II- Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, não paginado).

A gestão democrática pressupõe a conexão da escola com a comunidade, é uma força tarefa que une pais, gestores, educadores e alunos, os quais trabalham juntos em prol do bem comum e pela quebra de velhos paradigmas hierárquicos e burocráticos que provocam silenciamento. Nesse sentido, o conceito de gestão democrática presume trabalho conjunto, onde as decisões partem de uma coletividade, que analisam e decidem os encaminhamentos, possibilita o cidadão/ã “participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução” (Cóssio, 2006, p. 31).

Participar não é apenas estar presente, não é ser apenas mais um a ser contabilizado, participar requer envolvimento enquanto cidadão, pois espaços de cidadania ativa só podem ser construídos com sujeitos que tenham autonomia, interação e reivindicam seus direitos: “executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela” (Benincá, 1995, p. 14).

Fato é que a gestão democrática se ancora em princípios emancipatórios; logo, todos são protagonistas e devem ter oportunidades para expressar-se, sobretudo porque a escola é parte da vida de cada um que com ela se envolve. Diante disso, os gestores devem promover “abertura ao diálogo e à participação através da existência de grêmios estudantis e conselho escolar, construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola” (Drabach; Souza, 2014, p. 235).

O processo formativo pautado na gestão democrática poderá contribuir para romper com a lógica hegemônica, na medida em que os gestores assumam compromissos com as classes menos favorecidas. Nesse sentido, podem contribuir com a transformação social e inserir “práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo que estejam articuladas

com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora” (Paro, 2000, p. 162).

Ao optar pela gestão democrática, a escola se afirma como um ambiente que prima pelo diálogo, pela participação e pela cidadania, que tem como maior objetivo a formação de um sujeito consciente, que “assume-se como ser social, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos” (Freire, 2006, p. 46).

Entretanto, manter a gestão democrática é desafiador, pois as decisões não são unilaterais, vários sujeitos participam do planejamento, são ideias e opiniões diferentes que precisam passar por ajustes, até se alcançar as deliberações. Daí a importância do diálogo, tão apregoado pela EP, como destaca o Marco de Referência da Educação Popular, ao colocar em relevo a importância do diálogo e do protagonismo das classes populares nos processos decisórios:

a educação popular a um só tempo é uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais (Brasil, 2014, p. 7).

O diálogo é um conceito bastante caro para Paulo Freire e, nas escolas onde ele está presente, a gestão democrática é posta em prática, uma vez que é por meio das relações dialógicas e horizontalizadas que ocorrem as ações-reflexões que possibilitam a construção do Projeto Político-Pedagógico.

A gestão democrática distancia-se do modelo de educação tecnocrático e autoritário e, por ter como princípio uma educação emancipadora e democrática, tende a aproximar-se dos paradigmas da EP. Ambas as concepções propõem a formação de sujeitos não alienados, que consigam romper com a opressão, passividade, que sejam inconformados e insubordinados à classe hegemônica, pois “para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude, mas como subversão” (Freire, 1980, p. 59).

## **Considerações finais**

Considerando os princípios da EP e a concepção de Gestão Democrática, conclui-se que ambas revelam seu compromisso com a transformação social e com as classes oprimidas, buscam trilhar caminhos que conduzem à formação de cidadãos/ãs críticos, livres e conhecedores de seus direitos. Por conseguinte, ao aproximar-se de todos os sujeitos,

propiciando diálogos reflexivos, os espaços tornam-se fomentadores de socialização e crescimento, sobretudo, quando possibilitam canais de participação à comunidade, a fim de que possam interferir nos processos decisórios.

Ante ao exposto, ressalta-se que a gestão democrática prima pela participação que gera conscientização e transformação. Nesse sentido, ao participarem dos processos decisórios, os educandos têm acesso a novos saberes, tornam-se sujeitos nas ações políticas que ocorrem no ambiente escolar. Ademais, aprendem a dialogar, a terem visibilidade, a questionarem e não terem suas vozes silenciadas.

O presente estudo revela, ainda, que há desafios para a implementação e permanência da gestão democrática nas escolas, visto que há vícios autoritários e centralizadores a serem extintos. Além disso, é evidente que o Estado tem priorizado o modelo de gestão gerencialista, o qual coaduna com a ideologia neoliberal, essa que propõe um modelo educacional fomentador da resignação dos sujeitos, com vistas à manutenção do *status quo*.

Ficou nítido que a EP é aquela que incentiva a construção de mecanismos que propiciam o controle social e a gestão democrática nas instituições escolares. Entretanto, apenas a criação de espaços para participação não é suficiente, se a cultura de opressão permanecer presente na sociedade, reverberando a sua passividade.

Em face do exposto, é preciso construir pontes entre a educação não-formal, informal e formal, a fim de que possa ser consolidada uma nova cultura, ancorada nos paradigmas da EP, com o objetivo de fomentar a participação dos cidadãos, a democratização dos conhecimentos, o despertar da consciência crítica e a formação política, em prol da construção de práticas e relações horizontalizadas, dialógicas.

Cumprе ressaltar que o debate não se encerra com este estudo, ele apenas abre caminhos para novas reflexões, pesquisas e questionamentos acerca das interfaces entre a EP e a gestão democrática e suas contribuições para a formação de cidadãos participativos e autônomos.

## Referências

ADRIÃO, T. **A reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ANTUNES, Â. “Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar”. *In*: ANTUNES, Â.; PADILHA, P. R. **Guia da Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. p. 131.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. **Revista Educação**, São Paulo, n. 26, jul./set. 1995.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. A Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. *In*: EYNG, A. M.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 15-48.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. DOI 10.1590/S0101-73302011000300008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CÓSSIO, M. F. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. *In*: CAMARGO, I. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, Á. M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 13-134.

DRABACH, N. P.; SOUZA, Â. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014. DOI 10.22196/rp.v16i33.2851. Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FERREIRA, S. **O ensino das artes**: construindo caminhos. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. DOI 10.22347/2175-2753v1i1.1. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 8 mar. 2024.

HECK, S. Saudação a Paulo Freire. *In*: Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia Ministério da Justiça (org.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. Brasília: Comissão de Anistia Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/dac17572-1892-45e6-a2e4-05880513fddc/content>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, C. Educação popular e educação no campo: nexos e relações. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-76.

PARO, V. H. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. M. Organização sindical e resistência do professorado da rede pública estadual do Rio de Janeiro frente aos planos governamentais implementados nas últimas três décadas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ASTE, 4., 2013, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=node/33>. Acesso em: 13 mar. 2024.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WERTHEIN, J. (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

Submetido em 21 de agosto de 2023.

Aprovado em 9 de dezembro de 2023.