



**ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA**

**PRINCÍPIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR HUMANIZADORA A PARTIR DA  
PERSPECTIVA DO HUMANISMO EM PAULO FREIRE**

CANOAS, 2017.

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA

**PRINCÍPIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR HUMANIZADORA A PARTIR DA  
PERSPECTIVA DO HUMANISMO EM PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Fossatti.

Linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas.

CANOAS, 2017.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M671p Mira, Ane Patrícia Viana José de.  
Princípios para a gestão escolar humanizadora na perspectiva do humanismo em Paulo Freire [manuscrito] / Ane Patrícia Viana José de Mira. – 2017.  
144 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Educação humanista.  
4. Humanismo. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Fossatti, Paulo.  
II. Título.

CDU: 371

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

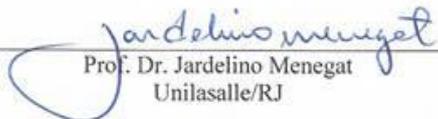
**BANCA EXAMINADORA**



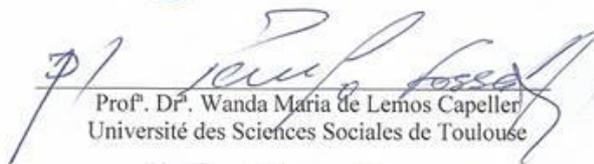
Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
La Salle



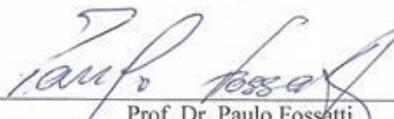
Profª. Drª. Denise Macedo Ziliotto  
La Salle



Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Unilasalle/RJ



Profª. Drª. Wanda Maria de Lemos Capeller  
Université des Sciences Sociales de Toulouse



Prof. Dr. Paulo Fossatti  
La Salle - Orientador e Presidente da Banca

**Área de Concentração:** Educação

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 29 de setembro de 2017.

*Dedico, não só esta dissertação, mas todos os meus dias de luta,*

*aos meus alunos – os de ontem, de hoje e de amanhã –  
razão da minha fé em uma Educação Humanizadora;*

*aos meus tantos colegas – professores e gestores –  
engajados em um projeto de Educação capaz de humanizar para a fraternidade,  
a solidariedade, o respeito, a igualdade e a justiça entre todos.*

## AGRADECIMENTOS

Concluir uma dissertação de Mestrado é apenas parte de um percurso que seria impossível trilhar sem endurecer não fossem as pessoas que gentilmente encheram de humanidade esses meus quase 700 dias. Dias de imersão em um labirinto cheio de espelhos, em que a cada dobrar de esquina me via diante de outra Ane, sempre e cada vez mais inquieta.

Caminhar por esse terreno às vezes movediço e escorregadio, em outras pedregoso e embusteiro, porém sempre encantador e desafiante, foi cheio de boniteza graças aos muitos seres humanos inigualáveis e insubstituíveis que Deus, em sua infinita bondade, colocou em minha vida.

São tantas as pessoas que me deram colo, me estenderam seus braços cheios de amor e compreensão, aceitaram minhas ausências, que enxugaram minhas lágrimas ou as deixaram cair livremente quando entenderam que eu precisava extravasar frustrações, que não as mencionar seria contrário ao que defendo, pois minha pesquisa é obra coletiva, realizada a muitas mãos e corações.

Antes de tudo, porém, agradeço a Deus: por sua misericórdia que me alcança a cada dia, pelo dom da vida e por fazer arder em meu coração a vontade inquieta que me faz avançar na busca pela justiça, o amor e a fraternidade entre todas as gentes;

Ao meu companheiro de vida, Jones: obrigada por nunca me deixar desistir dos meus sonhos, por ser o guardião dos meus dias e do meu coração, por ser meu porto seguro;

À minha família, principalmente aos meus pais, por serem meu exemplo de fé em Cristo e vida plena de sentido: obrigada por compreenderem minhas ausências, pois sei que são a parte mais difícil desse meu caminhar;

Às amigas e amigos, em especial Nádia, Josiane, Elisa, Aline e Carina,  
companheiras de utopias: obrigada pelas flores que gentilmente me ofertaram em  
cada sorriso e afago, em cada colo e palavra de ânimo;

Aos colegas de trabalho e gestores escolares dos colégios Nossa Senhora do Bom  
Conselho, La Salle Canoas e La Salle Niterói, que têm me acompanhado: obrigada  
pelo apoio, companheirismo e por deixarem os meus dias mais leves;

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa, em especial Hildegard, Fádua e Juliana:  
pela acolhida, conselhos e partilhas.

Aos professores e demais colegas do PPGEd: pelos ensinamentos, conversas,  
pelas trocas e abraços;

E ao meu Orientador, Prof. Dr. Paulo Fossatti:  
obrigada por nunca cortar minhas asas, mas me ensinar a voar,  
por ser meu orientador, meu mentor, por acreditar em mim e comigo,  
e por despertar em mim a paixão pela pesquisa e a produção científica como mais  
uma possibilidade de dar voz aos que não a têm,  
na busca por uma Educação que seja realmente capaz de humanizar para a paz e o  
mundo fraterno e igualitário, justo e amoroso.

***A todos, muchas gracias.***

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz.

Paulo Freire – *A Educação na Cidade*

Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*

## RESUMO

Enquanto instituição de formação de modelos sociais, a escola mantém um *status* privilegiado na sociedade. Esse fato coloca-a como instituição própria para o desenvolvimento de habilidades e competências as mais diversas no que diz respeito à formação integral do ser humano. A partir dessa perspectiva, nos debruçamos sobre os aspectos relevantes ao desenvolvimento de seres humanos capazes de colaborar para uma sociedade mais justa, solidária, calcada em relações afetuosas e polidas, para a busca do bem de todos. Considerando que esse objetivo esteja inserido na perspectiva de uma abordagem humanista da educação, há de convir que a própria gestão escolar tem papel fundamental na humanização de suas ações tanto quanto na humanização dos sujeitos da educação. Sendo este o cenário, o **tema** investigado são os princípios para uma gestão escolar humanizadora. Com tal estudo, temos por **objetivo geral** analisar a abordagem humanista na educação contemporânea a fim de propormos princípios para uma gestão escolar humanizadora. Quanto à **metodologia**, trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de revisão de literatura – livros, artigos dissertações e teses – de documentos atinentes à Educação, no âmbito internacional e legislação brasileira. A análise de dados se deu baseada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e contou, também, com diário de campo. O referencial teórico se organiza em eixos correspondentes ao Humanismo, Humanismo na educação contemporânea, conceituação de ser humano e à gestão escolar. Os **resultados** dessa investigação apontam para cinco princípios para uma gestão escolar humanizadora, comprometida e engajada no processo humanizador da educação de todos os sujeitos educativos. Esses princípios são: Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais; Exercício da Cidadania; Diálogo; Integração do saber, do fazer, do conviver e do ser e Pedagogia do Cuidado. Sendo assim, as **considerações** feitas a partir de nosso estudo analisam a relevância e pertinência da investigação para a promoção da educação humanizadora a partir da gestão escolar consciente de seu papel na promoção da formação humana de seus sujeitos educativos.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar Humanizadora; Educação Humanista; Humanismo; Paulo Freire.

## RESUMEN

Por ser una institución de formación de modelos sociales, la escuela mantiene un *status* privilegiado en la sociedad. Ese hecho la pone como institución propia para el desarrollo de habilidades y competencias las más diferentes en que diga respeto a la formación integral del ser humano. En esa perspectiva, nos pusimos sobre los aspectos relevantes al desarrollo de seres humanos capaces de contribuir para una sociedad más justa, solidaria, asentada en relaciones de afecto y cortesía, para la búsqueda del bien de todos. Teniendo en cuenta que ese objetivo esté inserido en la perspectiva de un abordaje humanista de la educación, hay que tener en vista que la propia gestión escolar tiene papel fundamental en la humanización de sus acciones, tanto cuanto en la humanización de los sujetos de la educación. Siendo este el escenario, el **tema** investigado son los principios para una gestión escolar humanizadora. Con ese estudio, tenemos por **objetivo general** analizar el abordaje humanista en la educación contemporánea con fines de proponer principios para una gestión escolar humanizadora. Cuanto a la **metodología**, se trata de pesquisa cualitativa, con coleta de datos por medio de revisión de literatura – libros, artículos, disertaciones y tesis – de documentos atinentes a la Educación, en el ámbito internacional y legislación brasileña. El análisis de datos fue basado en el Análisis de Contenido propuesta por Bardin (2016) y tuvo, también, la investigación del diario de campo. El referencial teórico se organiza en ejes correspondientes al Humanismo, Humanismo en la educación contemporánea, conceptualización de ser humano y gestión escolar. Los **resultados** de esa investigación direccionan para cinco principios para una gestión escolar humanizadora, comprometida y engajada en el proceso humanizador de la educación de todos los sujetos educativos. Esos principios son: Aplicación Pedagógica de los Preceptos Legales; Ejercicio de la Ciudadanía; Dialogo; Integración del saber, del hacer, del convivir y del ser y la Pedagogía del Cuidado Así, las **consideraciones** hechas a partir de nuestra investigación analizan la relevancia y pertinencia de la investigación para la promoción de la educación humanizadora a partir de la gestión escolar consciente de su papel en la promoción de la formación humana de sus sujetos educativos.

**Palabras clave:** Gestión Escolar Humanizadora; Educación Humanista; Humanismo; Paulo Freire.

## ABSTRACT

While an institution for the development of social models, school holds a privileged status on society. This reality puts the school as a specific institution for the growth of the most diverse abilities and competences for a comprehensive development of the human being. From that perspective we lean ourselves forward the relevant aspects for the development of the human beings, able to cooperate to a fairer society, which is more inclusive, and grounded in relationships which are affectionate and polite, aiming for the benefit of everyone. Considering that this objective is in the perspective of a humanist approach of education, one must agree that the school management itself has a key role both in the humanization of actions and the humanization of the people engaged in the process. Taking that into consideration, the **theme** we have been investigating are the policies for a humanizing school management. With such research, we have as our **general objective** to analyze the humanistic approach in the contemporary education aiming to promote policies for a humanizing school management. When it comes to our **methodology** it is a qualitative research with data collection throughout literary reviews - books, articles, essays, thesis - from education related documents, considering the international scope and also the Brazilian legislation. Our **data analysis** was grounded in the Content Analysis proposed by Bardin (2016), and we also relied on field journals. Our **theoretical approach** is organized in areas that correspond to the Humanism, Humanism in contemporary education, the conception of being human to the school management. The **results** of this investigation point out to five policies for a humanized school management, compromised and engaged to the humanizing process of all individuals in the system. These principles are: Pedagogical Application of Legal Precepts; Citizenship Exercise; Dialogue; Integration of knowledge, make, get together and do the service Pedagogy of Care. Thus, the **appointment** made from our studies analyses the relevance and pertinence of this investigation to promote a humanizing education from a consistent school management conscious of its role in to promote the human education for the individuals related to the process.

**Keywords:** Humanizing School Management; Humanist Education; Humanism; Paulo Freire.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eixos da Revisão da Literatura e Metodologia.....	26
Figura 2	Marcos Regulatórios da Educação UNESCO.....	46
Figura 3	Princípios para uma Gestão Escolar Humanizadora.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese comparativa dos Humanismos Cristão, Existencialista e Marxista.....	32
Quadro 2	Síntese Conceito de Ser Humano.....	42
Quadro 3	Síntese comparativa dos Marcos Regulatórios da Educação UNESCO.....	47
Quadro 4	Principais características das LDB.....	56
Quadro 5	Estrutura da atual LDB, Lei 9394/ 96.....	59
Quadro 6	Síntese das Metas do PNE 2014-2024.....	64
Quadro 7	Metas do PNE por Eixos Temáticos.....	64
Quadro 8	Síntese dos Conceitos de Gestão.....	71
Quadro 9	<i>Corpus</i> Documental da Pesquisa.....	79
Quadro 10	Descritores utilizados na busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	80
Quadro 11	Sujeitos da Gestão Escolar.....	103
Quadro12	Diálogo em <i>Pedagogia do Oprimido</i> e <i>Pedagogia da Esperança</i> .....	112
Quadro 13	Caracterização do diálogo na abordagem humanista de Freire.....	112
Quadro 14	Publicações sobre os Quatro Pilares da Educação CAPES.....	115
Quadro 15	Síntese dos Princípios, subprincípios e autores.....	123

## LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
HIV/AIDS	Vírus da Imunodeficiência Humana Adquirida
ICIRA	Instituto Chileno para a Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SESI	Serviço Social da Indústria
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNFPA Fundo de População das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Entre várias razões.....	21
1.2 Desafios e possibilidades do problema de pesquisa.....	25
<b>2 PERCURSO TEÓRICO</b> .....	27
2.1 Humanismo.....	27
2.1.1 Histórico.....	28
2.1.2 Tipos.....	29
2.1.2.1 Humanismo Cristão.....	30
2.1.2.2 Humanismo Existencialista.....	30
2.1.2.3 Humanismo Marxista.....	31
2.1.3 Humanismo em Paulo Freire.....	33
2.1.4 O ser humano e o processo de humanização.....	37
2.2 Abordagem Humanista na Educação.....	42
2.2.1 Marcos Internacionais.....	43
2.2.1.1 Relatório Delors.....	43
2.2.1.2 Declaração de Incheon.....	45
2.2.1.3 Diretrizes do Banco Mundial para a Educação nos países em desenvolvimento.....	49
2.2.2 Legislação Brasileira.....	55
2.2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	56
2.2.2.2 Plano Nacional de Educação.....	60
2.3 Da Gestão de Empresas à Gestão Escolar.....	65
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	74
3.1 Tipologia do estudo.....	77
3.2 Etapas constituintes da abordagem metodológica e da coleta de dados.....	78
3.3 Técnica de Análise dos Dados.....	81
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	84
4.1 Princípio da Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais.....	86
4.1.1 Conhecimento dos processos organizacionais.....	87
4.1.2 Promoção da cidadania dos sujeitos educativos.....	90

4.1.3 Educação para a promoção dos direitos humanos.....	93
4.2 Princípio do Exercício da Cidadania.....	97
4.2.1 Educação para a cidadania na LDB e no PNE.....	98
4.2.2 Sujeitos da Gestão Escolar humanizadora e o compromisso com o exercício da cidadania.....	101
4.2.3 Projeto educativo humanizador pressupõe uma escola cidadã.....	105
4.3 Princípio do Diálogo.....	107
4.3.1 Diálogo e dialogicidade.....	108
4.3.2 Características do diálogo na abordagem humanista.....	111
4.4 Princípio da Integração do saber, do fazer, do ser e do conviver no projeto de vida dos sujeitos educativos.....	114
4.4.1 Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e o compromisso da Gestão Escolar com a educação integral.....	116
4.5 Princípio da Pedagogia do Cuidado.....	121
4.5.1 O conceito de amorosidade em Freire como base para uma pedagogia do cuidado.....	122
4.5.2 O cuidado de si para o cuidado do outro.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO



É em face de tudo isto ou por causa de tudo isto que insisto e reinsisto tanto em uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades.

Paulo Freire



A escola, enquanto instituição social, pressupõe espaço para a educação integral e integradora da pessoa humana, concebendo “o ser humano como pessoa, como unidade na diversidade das dimensões – psicofísico, psicossocial e racional-espiritual – e dos modos de ação no mundo” (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 67). Nessa percepção, a educação oferecida pela escola tem se pautado no discurso da humanização, ou de ações humanizadoras, que ofereçam ao indivíduo formas positivas de intervir no mundo e que colaborem para uma sociedade mais justa, solidária, calcada em relações afetuosas e polidas, para a busca do bem de todos e para a concretização do que Freire (2015b) nomina como o “ser mais”.

Embora aparentemente idealista, o *slogan* da humanização pelas relações desenvolvidas no espaço escolar tem sido amplamente divulgado como estratégia para mostrar à sociedade o quão preocupada a escola está com a constituição do sujeito como ser humano. Porém, o que implica, de fato, a humanização na escola é o que, muitas vezes, foge à compreensão dos sujeitos da Educação Básica como um todo.

A temática da humanização vem sendo amplamente divulgada em e por muitas instituições de educação básica, sejam públicas ou privadas, inclusive por perpassar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Mas sem o aprofundamento necessário para a busca por práticas que ofereçam o desenvolvimento da pessoa como sujeito humano, o discurso pode não encontrar eco na realidade cotidiana.

Enquanto instituição de formação de modelos sociais, segundo Charlot (2013), a escola mantém um *status* privilegiado na sociedade. Libâneo (2015) comenta que a escola deve oferecer uma educação de qualidade “apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para

desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social.” (p. 17). Essa preparação a que se refere o autor implica, também, em ações humanizadoras.

O tema da humanização não nos chama a atenção por si só, mas também pelo fato de ser amplamente preconizado por organismos internacionais de fomento e incentivo à educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seus vários relatórios, chama à atenção gestores e sociedade para a necessidade de uma educação que vise ao educar para o convívio com o outro. Mas, considerando que esse educar perpassa por todos os processos e espaços da escola, também há de convir que a própria gestão escolar tem papel fundamental na humanização de suas ações tanto quanto na humanização dos sujeitos da educação.

Tomamos a humanização como um processo necessário para o desenvolvimento de valores e atitudes que fortalecem as relações de forma dialógica e que contribuem para o fortalecimento de uma cultura da paz. Esses valores e essas atitudes estão atrelados à formação do ser humano para a consciência enquanto ser histórico, inconcluso e perpassa a luta pela educação libertadora, desalienadora e que contribua para a afirmação dos sujeitos educativos como pessoas, como “seres para si.” (FREIRE, 2015b). Ao analisarmos a escola e os sujeitos que nela atuam, podemos observar que a gestão escolar é agente essencial para que possamos propor uma educação pautada na abordagem humanista. Essa proposição, oriunda da possibilidade vislumbrada, se pauta no fato de que a gestão escolar é a mola propulsora para o desencadeamento das demais atividades na escola. É a partir de uma gestão que atua sinergicamente com todos os sujeitos envolvidos no fazer educativo que a cultura de um processo humanizador é viável.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado, reflete que o papel do gestor escolar como “representante do grupo escolar, além de ciente das atribuições de seu cargo, precisa estar inteirado da realidade educacional, não só da especificidade da instituição que faz parte, como do cenário geral.” (p. 35). A essa realidade e a esse cenário geral, a que Silva (2015) faz referência, também estão implicados o papel humanizador da escola, a que o gestor escolar deve estar atento e atuante.

A gestão escolar já vem sendo estudada por diversos autores como Paro (2010), Lück (2000, 2009, 2011, 2014a e 2014b) e Libâneo (2015). Estes analisam as diversas interfaces entre gestão e administração escolar. Contudo, em nenhum

encontram-se elementos que contribuam para a formação de uma gestão escolar consciente de seu papel humanizador da escola, bem como dos sujeitos que nela atuam. O que se constata na literatura são movimentos isolados e tímidos em direção à promoção da humanização na escola. Tomemos, como exemplo, a análise de liderança transformacional na gestão escolar, realizada por Lück (2014a):

A liderança transformacional consiste na liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo. (LÜCK, 2014a, p. 45).

Embora a educação trate da formação integral e integradora do indivíduo, como já citamos antes, temos observado uma lacuna no que diz respeito à gestão escolar que vise à humanização. Não encontramos estudos recentes sobre o tema humanização na educação, no que tange à gestão, nos bancos de teses e dissertações, muito menos especificamente sobre gestão escolar humanizadora. Humanização aparece constantemente ligada à área da saúde, o que pressupõe um distanciamento conceitual de um dos grandes objetivos da educação, principalmente quando nos debruçamos sobre Freire (2015b). Talvez, essa associação se dê devido à Política Nacional de Humanização, que busca humanizar as práticas dos profissionais da saúde que atendem pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Essa política do Ministério da Saúde também é conhecida como HumanizaSUS. Desde 2003, a temática da humanização tem motivado a pesquisa ao relacioná-la às práticas da saúde. Essa constatação pode ser aferida ao encontrarmos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, em outubro de 2016), 904 ocorrências de trabalhos a partir dos descritores humanização+SUS.

Além disso, o Banco Mundial (BM) como agência de financiamento da educação, entre outros, nos países pobres e em desenvolvimento, tenciona as articulações pretendidas para a formulação de uma educação humanizadora. Enquanto instituição que objetiva “entregar a todos los niños y las niñas una educación de calidad que les ayude a adquirir habilidades necesarias en el mundo del trabajo.” (BM, 2016), o BM demarca o território da educação formal. Assim, temos de um lado a UNESCO, desafiando a educação mundial a criar pontes humanizadoras e o BM, tendendo a educação como mola propulsora para o desenvolvimento da economia.

Observando que a educação em si é um ato político, conforme Charlot (2013) e Freire (2015a), parece-nos ser de competência da gestão escolar a escolha por desenvolver um projeto educativo voltado à formação com vistas ao estar no mundo e dele participar para a transformação da sociedade. Quiçá neste aspecto resida o viés humanizador da educação.

Temos em vista a necessidade premente de uma gestão escolar voltada à humanização e que seja ela também humanizadora (MACHADO, 2013). Gestão essa que atenda aos requisitos da legislação brasileira para a educação, que são norteados pelos pressupostos apresentados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, por mais contraditórios que pareçam ser e que se materializam nas leis e planos da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com metas a serem atingidas até 2024.

### **1.1 Entre várias razões**

Enquanto ser humano integral, torna-se impossível dissociar minha caminhada pessoal da educacional e, conseqüentemente, da profissional. Os motivos que me levaram a continuar meus estudos na área da Educação estão intimamente ligados às inquietações que têm me instigado a buscar o sentido de ser no mundo. Minha formação está além da oferecida pela escola e a universidade. Minha base se constituiu primeiramente na família, de arraigadas práticas religiosas cristãs, o que me permitiu vislumbrar a dimensão humana a partir de sua constituição no coletivo, no convívio em comunidade e nos objetivos do bem comum. Fui, desde que minha lembrança alcança, envolvida em trabalhos voluntários, em práticas solidárias e de uma busca profunda pelo sentido de uma vida produtiva em prol do outro. Por ser essa uma caminhada pessoal, utilizo a primeira pessoa do discurso, não atribuindo a mais ninguém essa narrativa.

A escolha pela Educação como caminho profissional provavelmente seja fruto muito mais dessa educação primeva do que pela minha experiência na Educação Básica, enquanto aluna. A passagem pela escola, após os anos iniciais, se constituiu em dolorosos momentos de frustração, falta de acolhida e pertencimento, o que acarretou em reprovações e trocas constantes de escolas, chegando a um total de nove, todas na mesma cidade. Das lembranças desse tempo, ficou a certeza do tipo

de educadora que nunca desejei ser e do tipo de educação que nunca pretendi exercer. Nesse tempo, muitos foram os momentos em que os profissionais da educação, inclusive gestores, profetizaram para mim um futuro sem realizações profissionais, fadado a uma existência medíocre e pobre. A amargura dessas lembranças é sempre amenizada pela doçura de uma professora de Língua Portuguesa, em meu último semestre na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo com pouco tempo de convivência, ela teve a humanidade de me enxergar para além dos recorrentes fracassos. Com sua ajuda e disposição, concluí o Ensino Médio e, aos 19 anos, ingressei na Faculdade de Letras, no que era, então, o Centro Universitário La Salle, hoje Universidade La Salle.

Desde a formação na faculdade, concluída em 2004, tenho perpassado diversas modalidades e níveis de ensino. Sendo em escola pública, cooperativa de professores, na Educação de Jovens e Adultos, em cursos técnico-profissionalizantes e, nos últimos nove anos, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas privadas. Em todas as instituições em que tenho desenvolvido meu trabalho, o engajamento na prática da educação efetiva, que abranja as várias dimensões do ser humano, tem sido uma constante. Advém dessa caminhada e atuação na Educação Básica e técnica-profissionalizante as inquietações que me levaram à presente pesquisa.

Ao observar os múltiplos contextos escolares em que venho agindo, e por meio dos estudos realizados em cursos de pós-graduação *lato sensu*, perseguir uma prática educativa que transcenda o ensino tradicional tornou-se imperativo. Consideremos a escola como espaço inserido em um contexto diverso e, muitas vezes, adverso. Neste, educar somente para o trabalho, para o cumprimento de metas quantitativamente mensuráveis, para a boa posição nos rankings das avaliações externas não é suficiente para garantir a formação de pessoas humanas.

Com essa preocupação e acreditando em uma educação que seja contínua na constituição do ser humano de forma integral, atendi ao convite da gestão de uma das escolas em que atuava para desenvolver um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao longo dessa formação e diante dos questionamentos dos professores envolvidos, as inquietações relativas aos objetivos da Educação Básica só aumentaram e foram aprofundadas. Por meio de contínuos encontros com os coordenadores e gestores, a fim de organizar

e avaliar o programa desenvolvido, as lacunas existentes entre a educação que se almeja e a que se proporciona na escola ficaram mais evidentes.

Pensar de forma sistêmica uma educação para a formação integral e integradora da pessoa humana demanda da gestão escolar uma postura humanizadora de todos os processos e espaços da escola. Compreender a gestão escolar que se permita a mudança de paradigmas e atuação voltada à educação aqui apresentada, levaram-me à continuidade de meus estudos. Tendo esgotado as possibilidades de aprofundamento no âmbito dos cursos *lato sensu*, ingressei no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, o que me oportunizou integrar o Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, na Universidade La Salle. O grupo em questão é coordenado pelo professor Dr. Paulo Fossatti, meu Orientador, e tem desenvolvido inúmeras pesquisas voltadas tanto à Educação Básica quanto ao Ensino Superior. Os temas enfocam boas práticas de gestão, bem e mal-estar docente, formação para a cidadania e autonomia, inclusão e permanência na universidade, entre outros.

A relevância educacional desta nossa pesquisa (incluindo aqui meu Orientador) reside em sua contribuição enquanto instrumento de análise de uma proposta de princípios que possam subsidiar uma gestão escolar humanizada e humanizadora. Observamos os Relatórios de Monitoramento Global da Organização da UNESCO, elaborados ao longo dos anos de 2002 e 2015, que objetivam divulgar fundamentos norteadores para uma educação que prime por “desenvolver os talentos e as aptidões de cada um.” (UNESCO, 1996, p. 85) como uma concepção humanista da educação. A partir desses documentos, dentre outros, surpreende a escassez de estudos que contemplem tanto o conceito de humanização na educação quanto a sua implicação na formação de uma gestão escolar humanizadora, como veremos na revisão da literatura de nossa investigação.

Após busca em banco de teses e dissertações da CAPES, foi possível verificar que os trabalhos publicados na área da Educação se atêm à concepção vaga de humanização, mais voltada à divulgação de práticas escolares avaliadas como humanizadoras. Essas, inclusive, objetivando a apresentação do trabalho desenvolvido por professores junto a seus alunos, não considerando a relevância de uma gestão escolar que viabilize a humanização em todos os processos escolares nos quais esteja implicada.

Ainda que, por vezes, negligenciada pelo universo acadêmico, a temática da humanização na educação perpassa os dispositivos legais referentes à Educação, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e em diversos materiais de apoio produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), dentre os quais destacamos *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano* (LIMA, 2007). A partir de uma abordagem social, o processo de humanização necessita ter seu lugar, dentre outros, na escola. Ao compararmos as produções científicas sobre o tema às legislações nacionais, é possível perceber um descompasso entre a exigência da temática no âmbito escolar e a sua problematização e aplicabilidade prática. A fim de preenchermos a lacuna existente no que tange ao conceito da humanização no contexto da Educação Básica brasileira, e de problematizar a possibilidade de princípios para a formação de uma gestão escolar voltada à humanização, é que desenvolvemos nossa pesquisa.

Outro fator relevante para nossa investigação é a necessidade de um estudo que analise as diretrizes do Banco Mundial (BM) para a educação, mais especificamente para a educação brasileira, no que delimite ou outorgue liberdade para o desenvolvimento de uma gestão escolar humanizadora. No que, também, aferimos a escassez de estudos pelos autores clássicos que se debruçam sobre a teoria da gestão escolar. Essa omissão, muitas vezes, engessa a educação a mera reprodutora de modelos elitistas e comprometidos em atender a norteadores voltados a suprir somente o mercado de trabalho, enquanto reprodução do modelo neoliberal. Considerando que a educação forma para a vida e ao longo da vida (UNESCO, 2015), é de se supor que a mesma deva desenvolver o ser humano em sua integralidade, não só para esta ou aquela demanda.

Diante da abrangência dos documentos a serem analisados e da necessidade do estudo das concepções de humanização voltadas ao campo da Educação, é possível pretender que a presente pesquisa seja de ampla relevância no âmbito nacional, e não somente a uma determinada região geográfica. No que tange à gestão escolar da Educação Básica, a investigação analisa e propõe princípios para a viabilização de uma gestão humanizadora atenta ao seu propósito humanista.

## 1.2 Desafios e possibilidades do problema de pesquisa

Diante das razões ora mencionadas, apresentamos como **problema de pesquisa** a seguinte questão: Que princípios norteiam a efetivação de uma gestão escolar humanizadora? Esse ponto central surgiu a partir de outras reflexões, que contribuíram para a problematização do tema investigado:

- Qual o papel da gestão escolar na promoção de uma educação humanizadora?
- Qual a abrangência da ação da gestão escolar na humanização dos sujeitos educativos?
- Que Humanismo importa ao campo da Educação contemporânea?

Sabemos que uma pesquisa de Mestrado, quiçá nem uma de Doutorado, seja capaz de responder a essas perguntas de maneira a fechar em si mesma o tema. Por isso, reconhecemos as delimitações que nos desafiaram em nossa investigação e a importância da continuidade desse estudo.

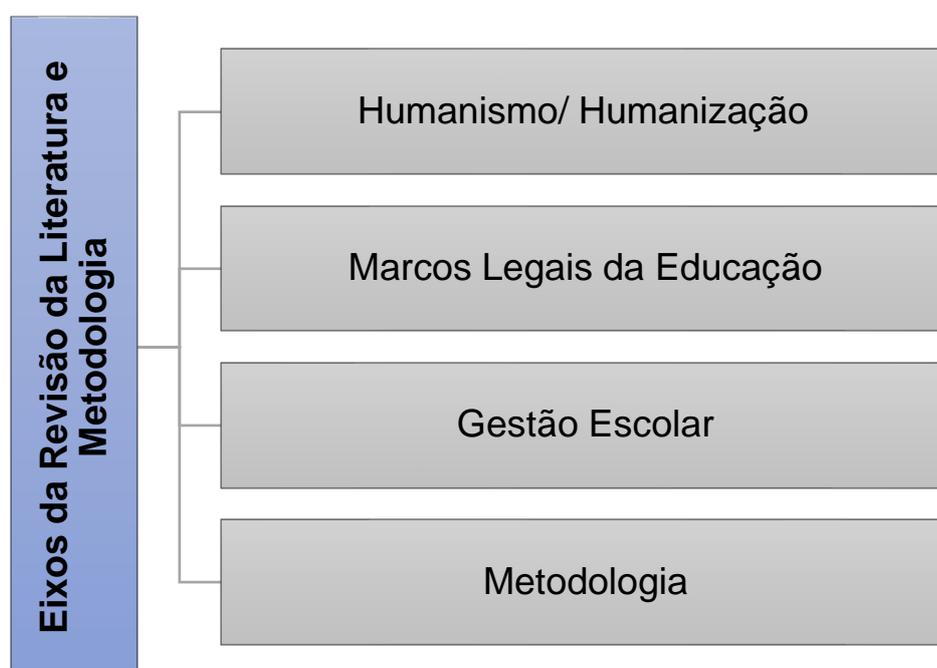
Feitas essas considerações, afirmamos que a **temática** investigada diz respeito aos princípios para uma gestão escolar humanizadora. Com tal estudo, temos por **objetivo geral** analisar a abordagem humanista na educação contemporânea a fim de propormos princípios para uma gestão escolar humanizadora. A partir desse objetivo geral, surgiu a necessidade de especificarmos objetivos específicos a fim de nortearmos a investigação aqui proposta:

- Analisar o papel da gestão escolar para a educação humanizadora;
- Identificar a abrangência da gestão escolar na educação humanizadora dos sujeitos educativos;
- Identificar que Humanismo importa ao campo da Educação contemporânea.

Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa, de intenção interpretativa a partir da abordagem dialética próxima à freiriana. A coleta de dados foi realizada por meio de revisão de literatura – livros, artigos, dissertações e teses – e de documentos referentes aos marcos regulatórios internacionais (UNESCO), especificamente Relatório Delors (UNESCO, 1996) e Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), das Diretrizes do Banco Mundial para a Educação na América Latina e (BM, 2011), no que tange à legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). No que se refere ao aporte teórico, nossa investigação, a partir do aprofundamento do conceito de Humanismo e dele na Educação, este levou-nos a considerar os escritos de Paulo Freire. A análise de dados teve por base a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), embora nossa investigação tenha forçado algumas adaptações, inclusive com uso de diário de campo, e que serão melhor explicitadas no capítulo referente à Metodologia. A revisão da literatura compreende três eixos temáticos, ilustrados na figura a seguir, juntamente com o eixo da metodologia:

**Figura 1: Eixos da Revisão da Literatura e Metodologia**



Fonte: Autoria Própria, 2017.

Essa dissertação está organizada de maneira a atender a uma dinâmica didática em sua apresentação. O capítulo dois destina-se à revisão da literatura. No capítulo três, há a descrição da caminhada metodológica percorrida e o capítulo quatro apresenta a análise dos dados que originaram os princípios de uma gestão escolar humanizadora. As considerações finais compreendem o fechamento do texto.

## 2 PERCURSO TEÓRICO



Sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.

Paulo Freire



Segundo Gil (2016), “como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas.” (p. 3). Baseados nessa afirmativa, desenvolvemos nosso trabalho considerando, inicialmente, a apresentação dos principais conceitos e aportes teóricos pelos quais norteamos nossa pesquisa, como os do Humanismo, do ser humano e o do processo de humanização. Também apresentamos o Humanismo referente especificamente ao campo da Educação, baseado nos escritos de Paulo Freire. Além disso, observamos a abordagem humanista em documentos e marcos regulatórios e legais da Educação, nos âmbitos internacional e nacional, bem como nas concepções e processos da gestão escolar.

### 2.1 O Humanismo

O Humanismo pode ser entendido, *a priori*, como um movimento que tem no homem o protagonista da História e de seu tempo, responsável por seu estar no mundo e pelas relações que estabelece nele. Objetivando maior compreensão desse estar no mundo, detivemo-nos em explorar o Humanismo em suas múltiplas interfaces e propostas. Embora conscientes de que o tema não se esgote em um único trabalho, dada sua profundidade e inúmeros desdobramentos, nos atrevemos a uma tentativa de sistematização de seu histórico a fim de analisarmos de forma coerente o Humanismo relativo à educação contemporânea que assumimos em nossa investigação.

### 2.1.1 Histórico

O Humanismo pode ser observado de diferentes ângulos, a partir de concepções filosóficas, antropológicas, literárias e históricas, dentre outras. Como movimento reconhecido, o Humanismo se desenvolveu na Itália durante o século XIV, dando origem ao Renascimento Europeu nos séculos XV e XVI. Uma das características do período diz respeito à ressignificação de valores e percepções do mundo clássico grego, encontrados tanto nas Artes quanto na Filosofia, especificamente em Sócrates, Platão e Aristóteles (CERVO, 2016). Cervo<sup>1</sup> (2016) aponta que “Humanismo, no sentido amplo, significa valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo. Está relacionado com generosidade, compaixão e preocupação em valorizar os atributos e realizações humanas.” (p. 382). Porém, os humanistas da Europa renascentista propunham a renovação não só do pensamento medieval, mas de toda a base intelectual, perpassando as práticas morais e éticas cotidianas.

Os intelectuais humanistas basearam sua corrente de pensamento no antropocentrismo em oposição ao teocentrismo, não como uma forma de anulação da fé e da religião, mas como olhar investigativo do que importa ao homem, à sua natureza e ao seu estar no universo. Fomentado na classe burguesa, o movimento humanista repercutiu nas universidades a partir de novas propostas de educação, inserindo, entre outros, os estudos da poesia, da filosofia, da história, da matemática e da retórica (RODRIGUES, 2011). Na tentativa de dirigir as ações e as atividades intelectuais aos interesses do homem, ancorados na máxima do filósofo grego Protágoras de que “o homem é a medida de todas as coisas”, os humanistas renascentistas passaram a investigar as novas necessidades do que diz respeito às

---

<sup>1</sup> Apesar de o texto aqui explorado (CERVO, 2016) estar publicado em uma revista com qualis C em Educação, segundo a CAPES, mantivemos a citação da autora. Poderíamos ter utilizado o Dicionário Paulo Freire (STRECK *et al*, 2010) que contém o verbete sobre Humanização. Porém, pareceu-nos pertinente demonstrar o quanto o tema da humanização vem sendo refletido em diversos contextos, inclusive por acadêmicos de uma Faculdade na cidade de Restinga Sêca, interior do RS, a 230 km da capital Porto Alegre. Sua população é de aproximadamente 15.800 habitantes. Segundo informações do site da Prefeitura da cidade (2017), Restinga Sêca conta com 22 escolas de Educação Básica, sendo somente uma do Ensino Médio e com número de matrículas, no total, de 2.942 alunos. Mesmo nessa distante e pequena cidade, com 194 professores, o tema da humanização tem sido discutido. Manter a autora em nossa base teórica abre espaço para que sigamos coerentes com a educação emancipadora de Freire (2015b). Pois, oportuniza a outras vozes a possibilidade de serem ouvidas no âmbito dos estudos acadêmicos *Strictu Sensu*.

coisas do homem, à sua concepção de vida e de significado na sociedade (GARIN, 1996).

A partir de então, o Humanismo tem perpassado diversas teorias e campos de estudo, servindo de ponto de partida para filósofos e correntes de pensamento, como o Humanismo Existencialista, o Humanismo Cristão e o Humanismo Marxista (MENDONÇA, 2006). Embora nossa investigação não dependa de um estudo histórico aprofundado do Humanismo, é importante salientar seu caráter dinâmico que tem na existência do homem enquanto ser social seu ponto de convergência.

### 2.1.2 Tipos de Humanismo

As fontes sobre o Humanismo e seu legado ao nosso mundo contemporâneo são várias. Atendo-se à sociedade ocidental e, mais especificamente, à latina, os estudos perpassam desde o conceito de *humanitas* surgida na *paideia* grega, opondo-se ao de *humanitas* da barbárie (PAVIANI, 2003) às correntes que analisam as contraposições entre humanismo burguês e humanismo proletário (PONCE, 2009).

Entendemos as delimitações que nos cercam quanto a um estudo aprofundado dos tipos de Humanismo e que estas estão atreladas tanto à profusão de textos e autores a serem referenciados quanto às inúmeras abordagens do Humanismo ao longo da História. Portanto, diante dessa realidade e visando maior coerência e rigorosidade possível na revisão das abordagens, dedicamo-nos aos tipos de Humanismo que influenciam aquele que, por sua base epistemológica, vislumbramos como Humanismo na Educação contemporânea, no contexto brasileiro: o Humanismo em Paulo Freire (GADOTTI, 2005; BOMBASSARO; PAVIANI, 2004; MENDONÇA, 2006). Vale ressaltar que, segundo Gadotti (2010), o Humanismo de Freire não pode ser analisado como eclético, mas plural e dialético, conforme sua práxis, defendida por toda sua vida e um dos pilares de sua pedagogia:

A pedagogia do diálogo que praticava fundamenta-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições, adocicadas, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de classificá-lo hoje. (GADOTTI, 2005, p. 15).

Tendo como base os escritos de alguns autores, tanto em teses, livros quanto artigos (MENDONÇA, 2008; GARRÉ; HENNING, 2013; XIMENES, 2014; DASSOLER, 2015; GADOTTI, 2010), discorreremos brevemente sobre os três Humanismos que mantêm interfaces com o de Freire, são eles: Humanismo Cristão, Humanismo Existencialista e o Humanismo Marxista. Nossa explanação sobre as bases teóricas e filósofos expoentes de cada vertente do Humanismo aqui mencionadas não tem como objetivo aprofundamento analítico, muito mais a contextualização das fontes filosóficas que dialogam com e ecoam na obra de Freire.

#### 2.1.2.1 Humanismo Cristão

O Humanismo Cristão, também reportado como Humanismo Existencialista Cristão, em nossa análise, baseia-se em um dos filósofos influenciados pela doutrina cristã e que realizou seus estudos por uma defesa do ser humano constituído na relação com os outros. Gabriel Marcel, segundo Nogare (2008), desenvolveu sua teoria humanista a partir da ideia do homem como um ser encarnado, que busca um sentido para a sua vida. Somada a essa ideia está a de pensar em Deus como uma relação incluída no ato de fé. Dessa forma, o ser humano completa-se a partir do encontro pessoal entre Deus e o seu eu já que “A comunhão aparece em seu pensamento como uma comunhão autêntica, na qual o outro é reconhecido como presença.” (GARRÉ; HENNING, 2013, p. 283). Dassoler (2015) aproxima a concepção de ser humano de Marcel e de Freire. A autora afirma que Marcel, em sua obra, concebe o ser humano “como um ser itinerante, inacabado, ainda por se formar; formação essa que está em vias de uma educação da esperança, que visa à construção da essência.” (p. 73).

#### 2.1.2.2 Humanismo Existencialista

O Humanismo Existencialista é comumente referenciado a partir de Sartre (2014). Porém, a abordagem de uma filosofia humanista existencialista aponta para duas correntes, a do Humanismo Existencialista Cristão, já mencionado no tópico anterior, e o Humanismo Existencialista de diretriz teórica ateia. Quanto à segunda corrente, observamos Sartre (2014). Segundo Garré e Henning (2013), para Sartre,

“a existência precede a essência, não havendo predefinição do ser, o homem é um ser único que experimenta, que é dono de seu destino e de suas ações.” (p. 284). Ainda segundo as autoras, o homem é aquilo que faz da sua própria vida, só existindo na medida em que vive e se realiza. Enquanto corrente filosófica, o Humanismo Existencialista se caracteriza pela análise da condição da existência humana. Essa afirmativa é possível ao observarmos os escritos de Sartre (2014), na obra *O Existencialismo é um Humanismo*. Nela, o autor analisa o ser humano a partir de sua existência transcendente no outro.

Humanismo, porque lembramos ao homem que não há outro legislador senão ele mesmo, e que é no desamparo que ele decidirá por si mesmo; e porque mostramos que não é voltando-se para si mesmo, mas sempre buscando fora de si um fim que consiste nessa libertação, nesta realização particular, que o homem se realizará precisamente como humano. (SARTRE, 2014, p. 44).

Como mencionamos anteriormente, os três Humanismos que aqui salientamos estão íntima e dialeticamente substanciados ao longo da obra de Freire. Porém, nenhum deles é tão relacionado à teoria e à pedagogia freiriana quanto o Humanismo Marxista. Por sua relevância, além de mencioná-lo no próximo tópico, também aprofundaremos o conceito de ser humano na abordagem marxista no ponto 2.1.4, em diálogo com as concepções de outros autores.

#### 2.1.2.3 Humanismo Marxista

Karl Marx (2004) desenvolveu seu pensamento humanista em sua juventude. Em seus manuscritos, Marx critica o idealismo hegeliano, que considerava o homem como um ser espiritual e uma autoconsciência. Para Marx, o homem é um ser natural, mas que possui uma especificidade que o identifica como humano: a consciência, manifesta como saber. Ainda, segundo Nogare (2008), a sociabilidade, em Marx, é a capacidade que o homem tem de relacionar-se com os outros e, assim, formar uma sociedade. Nessa, o homem, através do trabalho e em relação com os outros homens, assegura a satisfação de suas necessidades naturais, transformando a natureza e aproximando-a de sua humanidade. É importante salientar, também, o conceito de alienação para entender o Humanismo Marxista. Para Marx (2004), a alienação é histórica, colocando ainda esta característica na própria condição humana, advinda

pelo sistema do capital que explora o homem e o aliena. Para o marxismo, a libertação da alienação seria uma condição que ainda estaria por vir; para que o homem atingisse sua real liberdade. Afinal, segundo Marx (2004), o homem cria e é criado pelo trabalho, encontrando na dialética o ponto de partida para esta criação. O Humanismo Marxista observa que o homem é aquele que “humanizando a natureza pelo trabalho, se cria ele mesmo homem, se torna produtor de si mesmo.” (NOGARE, 2008, p. 102).

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as informações mais relevantes sobre os três Humanismos sobre os quais debruçamos nosso olhar investigativo. O objetivo é oferecer um panorama sobre eles, como recurso didático.

**Quadro 1: Síntese comparativa dos Humanismos Cristão, Existencialista e Marxista**

	<b>Humanismo Cristão</b>	<b>Humanismo Existencialista</b>	<b>Humanismo Marxista</b>
<b>Características</b>	Reivindica a dignidade, os direitos, liberdades, desenvolvimento e progresso dos seres humanos neste mundo. Perspectiva do descobrimento de si mesmo e do mundo, por parte do homem. Técnica social que defende plena realização do homem e do humano dentro dos princípios cristãos.	Corrente filosófica que se caracteriza pela análise da condição da existência humana.	Doutrina que encara o homem dentro de sua realidade material. Analisa o homem como um ser operativo a partir da fusão do pensamento e ação. Postula que o homem tem sido separado da vida digna porque está não tem propriedade e é subordinado às forças materiais e econômicas.
<b>Período Histórico</b>	Meados do Século XX.	Séculos XIX e XX, influenciado pela arte: filmes, romances e pinturas.	Século XIX.
<b>Exponentes</b>	Gabriel Marcel	Jean Paul Sartre	Karl Marx
<b>Conceito de ser humano</b>	Ser composto de corpo e alma racional e espiritual. Pessoa como ser digno, livre e social. O amor, a esperança e a justiça são indispensáveis para a pessoa.	Pessoa é um ser livre, responsável por seus pensamentos e atos.	O homem é um ser no qual o pensamento é ação e a ação é o pensamento. O sistema do capital tem no homem a máquina necessária para sua manutenção e aliena-o a fim de explorá-lo continuamente. O homem, pela consciência, precisa desalienar-se para atingir a sua condição humana de ser humano livre.

<b>Conceito de sociedade</b>	Sociedade é um espaço natural para o desenvolvimento da pessoa nos âmbitos espiritual e material. Homem para outros (iguais) e Outro (divino, Deus).	Baseada na existência concreta, individual e única de cada homem.	Busca uma sociedade em progresso industrial. Vida política, social e religiosa com causas econômicas.
<b>Temas recorrentes</b>	Dignidade humana, humanismo integral, Estado, justiça social, bem comum, democracia, política, igualdade.	Liberdade, responsabilidade, existência, experiência, angústia, subjetivismo, morte como a última possibilidade. Não há condição humana que determine o indivíduo.	Luta de classes, meios de produção, utilitarismo, infraestrutura, mercado, capitalismo, dinheiro, trabalho.

Fonte: CAMPO, 2017. Traduzido do espanhol e adaptado pela autora, 2017.

O entendimento das concepções e teorias humanistas, citadas anteriormente, é de suma importância para que se compreenda o Humanismo em Paulo Freire enquanto Humanismo para a educação contemporânea, no contexto brasileiro. Tanto sua pedagogia quanto seu método podem ser analisados sob essa perspectiva, pois Freire, além de educador, foi um ser humano que buscou manter a coerência entre seu discurso e sua prática humanizadora. À dialética entre esses dois fatores, o autor dá o nome de *práxis* e, como veremos ao longo dessa dissertação, é o pilar que a sustenta e coloca-o como um avanço em relação a outras teorias, de base filosófica.

### 2.1.3 Humanismo em Paulo Freire

A fim de analisarmos com o máximo de acuro a pedagogia humanista de Paulo Freire, buscamos, antes, conhecer um pouco de sua trajetória enquanto educador. Para isso, acessamos o que nos pareceu a fonte mais adequada para encontrar informações confiáveis sobre o declarado Patrono da Educação Brasileira, o Instituto Paulo Freire. Portanto, as informações a respeito de sua vida e obra foram obtidas no *site* do Instituto, em agosto de 2017.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921 e veio a falecer em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Além de educador e pedagogo, Freire foi um filósofo brasileiro e é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Influenciou, também, o movimento chamado de pedagogia crítica. Sua formação no Ensino Superior foi realizada na Faculdade de

Direito de Recife, em Pernambuco. Porém, não satisfeito com essa carreira e tendo contato com a educação por meio de sua primeira esposa, Elza, atuou como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz e diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), de 1947 a 1954, e superintendente na mesma instituição, de 1954 a 1957. Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Freire, como educador, foi de professor de escola a criador de ideias e métodos.

Para nossa investigação, embora nos importasse também a jornada pessoal de Freire, focamos o estudo de sua pedagogia, de base humanista, conforme expusemos no tópico anterior. Contudo, vale salientar o percurso do autor nas mais diversas modalidades de ensino, níveis de educação e espaços públicos e privados. De suas primeiras experiências de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, advém a base e

[...] a coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. (FUNDAÇÃO PAULO FREIRE, 2017).

Freire transitou em várias universidades afamadas, exercendo sua função não só de professor, mas educador engajado em uma educação libertadora e transformadora da realidade de pessoas, principalmente, das zonas rurais. Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard. Durante os dez anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. No Brasil, a metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Durante 5 anos, dedicou-se a trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para reaprender seu país. Por essa ocasião, foi docente na

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Importante para a evolução de sua pedagogia foi sua atuação, em 1989, como Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. A análise e narrativa de seu período de gestão na Secretaria de Educação de SP foi escrita na obra *Educação na Cidade* (FREIRE, 1991). Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Nos textos que utilizamos em nosso estudo, observamos a educação humanizadora capaz de contribuir para que as pessoas desenvolvam sua consciência e sejam autoras de sua história, na busca e luta pela vocação de ser mais (FREIRE, 2015b). Por sua práxis educativa, coerente com sua pedagogia, recebeu numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Freire recebeu a outorga do título de doutor *Honoris Causa* por 27 universidades. Além disso, recebeu, por sua contribuição na área educacional, entre outros, os seguintes prêmios: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, obra dirigida aos educadores e que resume a pedagogia freiriana para a educação libertadora (FREIRE, 1996).

De acordo com Streck *et al* (2010), a obra de Freire se traduz por sua dialogicidade, situando-o na origem de um novo paradigma pedagógico. Por dialógica, entendemos a abordagem filosófica de Freire em sua interação com as outras pessoas, lugares e saberes. A partir de sua dialogicidade, há a construção de sua pedagogia “que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e organização de classes populares no mundo todo.” (STRECK *et al*, 2010, p. 17). Assumimos a teoria freiriana e sua dialética como base para nossa análise dos resultados pela coerência de sua dialogicidade, pela abertura que essa dialética permite aos vários saberes e que é melhor expressa por Streck *et al* (2010):

O pensamento freiriano é provocativo e instigante porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação. (STRECK *et al*, 2010, p. 20).

Tendo clara nossa busca por contextualizar o Humanismo que importa à educação contemporânea, com o foco no sistema brasileiro, consideramos algumas categorias da teoria de Freire, em um certo número de suas obras e autores que se debruçam em analisá-las. A profusão de artigos, dissertações e teses encontrados nos bancos de dados, tanto da *Scielo* quanto da CAPES, é grande e não se restringe ao campo da Educação. Na área da saúde, por exemplo, com ênfase às práticas humanizadas, categorias como amorosidade, alteridade e diálogo são observadas como características dos profissionais da saúde humanistas e defendidas a partir da pedagogia freiriana. Alguns dos artigos que encontramos na área da saúde (medicina e enfermagem) são: *Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia da Saúde sob a óptica de Paulo Freire* (FERNANDES; BACKES, 2010) e *A teoria da dialogicidade de Paulo Freire na perspectiva da preceptoria em enfermagem: uma reflexão teórica* (PEIXOTO; TAVARES, 2013). Em meio à nossa investigação, também encontramos referência à inclusão oficial do termo *amorosidade* (cunhado por Freire em sua pedagogia) como um dos princípios norteadores da política nacional de educação em saúde no SUS. Conforme descrito no Diário Oficial da União (BRASIL, 2013), amorosidade é

a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas. (BRASIL, 20 maio 2013).

Interessante notar, também, que muitos trabalhos de pesquisa investigam aspectos da teoria de Freire em intersecções com as de outros pensadores, entre educadores e filósofos. É o caso das observações entre Freire e Piaget (BECKER, 2011), Freire e Fromm (PRETTO; ZITKOSKI, 2016), Freire e Gadamer (SANTOS, 2014), Freire e Lukács (KEIM, 2011) e Freire e Morin (ROMÃO, 2000). Esses são exemplos da diversidade de conexões que a pedagogia de Freire alcança devido,

ousamos afirmar, à sua dialogicidade, à sua dialética humanista e que extrapola tempo e se historiciza na medida em que

[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera a outro que antes foi novo e se faz velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 31).

De acordo com Garré e Henning (2013), o legado freiriano deixou muitas contribuições teóricas que, segundo as autoras, são “referentes ao processo de humanização, no qual é fundamental o exercício da tríplice-relação entre a visão de mundo, a de homem e a de sociedade.” (p. 277). Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de análise das teorias de Freire em nosso trabalho, o que consideramos inviável. Deste modo, observamos que, enquanto síntese de inúmeros referenciais e vivências em sua trajetória como ser humano e educador, sua dialética humanista é marcada por um profundo compromisso “com a mudança, com a “transformação do mundo”, propondo uma educação integral do ser humano, que será alavanca para o desenvolvimento social.” (GARRÉ; HENNING, 2013, p. 284 – grifo das autoras). Além disso, o Humanismo em Freire constitui o que defendemos, juntamente com Paviani (2007), como Humanismo Latino. Este, além das características do humanismo geral, como o direito à vida, à educação básica, à moradia, ao trabalho, à liberdade de expressão, à recusa da violência, ainda acarreta uma compreensão cultural e histórica do existir. “O reconhecimento da diversidade cultural e da importância do diálogo como meio de acesso ao convívio dos homens e das sociedades.” (PAVIANI, 2007, p. 16) é conceito que perpassa a obra de Freire e contextualiza-se nos processos educativos. Dessa forma, “o humanismo latino ensina-nos a necessidade de descobrir, além da racionalidade científica e instrumental, as vivências cotidianas, as formas de vida, o pensamento coletivo.” (PAVIANI, 2007, p. 19). Esse Humanismo, latino e em Freire, é o que assumimos em nosso estudo como Humanismo para a educação contemporânea, no contexto brasileiro.

#### 2.1.4 O ser humano e o processo de humanização

Na tentativa de compreender o Humanismo em nosso contexto de estudo, o da gestão escolar, buscamos, primeiramente, definir a qual Humanismo nos

reportamos. Importa, também, esclarecer a qual conceito de ser humano nos referimos. Em nossa percepção, os termos *ser humano* e *pessoa* são sinônimos, e são usados a partir dessa observação. Cremos que essa delimitação seja necessária haja vista as variadas concepções do tema humanismo/ humanização encontrados nos mais diversos Campos, como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Medicina, entre outras e anteriormente observadas. No que tange ao campo da Educação, compartilhamos do pensamento de Landolfi (2015) de que “Toda educación, o mejor dicho, toda concepción educativa, existe en función de una concepción previa de lo que se considera que el ser humano es.” (p. 34).

O Humanismo, como movimento intelectual proponente de rupturas e mudanças, permeia o campo da Educação por supor-se este o que tem como seu objeto de estudo o desenvolvimento do ser humano. Em nossa pesquisa, baseamos nossa percepção de Humanismo e ser humano a partir do Humanismo de Paulo Freire, dentro do escopo do Humanismo Latino, pelas razões já mencionadas nessa dissertação. Porém, consideramos importante, a fim de mantermos a coerência com nossa atitude dialética, analisar as concepções de ser humano em Freire e em outros autores referenciais que se debruçaram sobre a temática da humanização. Buscamos, para isso, autores que claramente podem ser apreendidos da concepção freiriana de ser humano, como Marx (2004) e Mounier (2004), quanto advindos de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia (FRANKL, 1978). Mas aqui, também, faz-se necessário conceituarmos e definirmos a que ser humano nos referimos, pois, mantendo nossa abordagem dialética, construímos, enquanto pesquisadores e os registros em nosso diário de campo, nossa concepção de ser humano.

Marx (2004), como vimos, definiu o ser humano a partir de uma visão antropológica do existir. Para ele, o homem, como sinônimo de ser humano, é um ser social e histórico. Nessa perspectiva, a contraposição de opressão e liberdade é relevante, assim como alienação e consciência. Marx postula que

A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo, como homem, como modo de existência sua para o outro e modo do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. (MARX, 2004, p. 20).

Sendo o modo de existência humana somente estabelecido pelo vínculo com o outro, a perspectiva de uma vocação ontológica para a natureza humana também

pode ser encontrada em Freire (2015b), considerando, inclusive, a sua formação marxista. Porém, Freire (2015b) vai além quando anuncia um homem que, percebendo-se, por meio da consciência, como ser livre, tem por meio da dialética, do diálogo, a consciência do mundo e do estar no mundo enquanto sujeito autônomo. Conforme o autor, “o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro.” (p. 23). Freire segue defendendo que a existência do humano por meio do diálogo depende da relação com o outro, pois “somente na comunicação tem sentido a vida humana.” (FREIRE, 2015b, p. 89).

Além de situar a condição de humano enquanto sujeito dialógico com o outro, o autor considera que a consciência e a identificação com o processo de humanização tem no próprio homem o “ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.” (FREIRE, 2015b, p. 103). Pois “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo.” (FREIRE, 2015b, p. 103). Por meio dessa consciência de ser atuante no mundo, no devido contexto histórico em constante diálogo e reconhecimento do outro, é que pode o ser humano atuar no mundo e transformá-lo. “O problema do descobrimento do Outro e da importância de partir do que é o Outro, para propor uma *práxis* da transformação da realidade.” (FREIRE; FAUDEZ, 2017, p. 125) é parte ontológica do ser humano. Para Freire (2015b), portanto, o ser humano e humanizar-se é vocação do humano de *ser mais*.

Ainda buscando o conceito de ser humano, encontramos em Frankl (1978) a definição que não se opõe, ora complementa os conceitos já apresentados. Na obra *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia* (1978), Frankl discorre sobre o estado do ser humano enquanto produtor de sentido a partir de seu transcender no outro. “o homem não só tende a buscar um sentido, e realizá-lo, mas também a encontrar outras existências sob a forma de um *tu* a fim de lhes dedicar o seu afeto.” (p. 12). À capacidade de transcendência no outro e para o outro, Frankl (1978) acrescenta que “o homem só é existencial na proporção em que se afasta do que é vital e social [...], mas a possibilidade de transcender as necessidades vitais e sociais faz parte de sua natureza.” (p. 216).

Na investigação que originou sua tese de doutorado, Fossatti (2009) aborda a teoria de Frankl quanto à ideia do homem incondicionado. Afirma Fossatti (2009) que “Em todas as condições, desde as mais favoráveis até as mais sinistras, o homem poderá sofrer condicionamentos, mas permanecerá livre para suas escolhas enquanto

ser incondicionado.” (p. 38). Nesse aspecto, Freire (2015b) pode ser resgatado no quanto postula sobre a necessidade de consciência do ser humano histórico e produtor da própria história, que se articula com seus pares contra a estandardização da classe de condicionado e oprimido para a de livre e consciente.

Observando mais atentamente os conceitos de Frankl (1978), este considera o homem como ser que se constitui na interação e produção de sentido com o outro ou por meio de uma causa na qual esteja engajado.

[...] o ser-homem sempre indica um transcender na direção de um sentido, que o homem preenche, ou de um companheiro, que ele encontra. E somente na medida em que o homem assim se transcende, ele se realiza – a serviço de uma causa, por amor a alguém. Dito de outra forma: o homem só se torna completamente homem quando se dirige para uma causa ou para uma pessoa. E só chega a se realizar quando se esquece e se supera a si mesmo (FRANKL, 1978, p. 63-64).

Também, para nossa compreensão do que representa o ser humano, sujeito prioritário dos processos educativos, cabe um olhar, mesmo que não exaustivo, sobre o conceito de personalismo de Mounier (2004). O autor apresenta o ser pessoa enquanto ser “que olha de frente, que afronta.” (p. 70). Sobre esse aspecto da natureza da pessoa humana, termo cunhado por Mounier ao longo de sua obra, Albernaz (2014), em sua dissertação de mestrado, comenta que “O afrontamento como condição de humanização se apresenta, também, como movimento em direção à maturidade pessoal. Nele existem a parada ativa, a tomada de decisão, as escolhas, a saída de si, na direção da maturidade.” (p. 14). O autor também aborda a noção transcendente da pessoa, a partir do personalismo de Mounier, como sendo um ser histórico e como tal “capaz de transcender a natureza fazendo história, por ser uma abertura para o mundo em constante construção.” (p. 15), baseado na tríade proposta por Mounier de uma constituição humana atrelada ao eu-*Tu*-nós.

No que tange à possível interface entre os autores aqui apontados na conceituação do que seja o ser humano, Marx (2004), Freire, (2015b, FREIRE; FAUNDEZ, 2017), Frankl (1978) e Mounier (2004), assumimos o que nos parece o significado de ser humano, também considerando nossos registros no diário de campo: ser social, produtor de seu estar no mundo e em constante diálogo consigo e com o outro, ser de realizações por meio do transcender-se no outro, na dialogicidade, em constante autorreflexão e que se personifica na medida em que tem consciência de si e de sua responsabilidade pela própria história e pela de seus pares. Baseados

nessa concepção de ser humano – ou mesmo pessoa humana –, abordamos, aqui, o que acreditamos ser o papel da educação na formação do ser humano por meio do processo de humanização. Partimos do pressuposto de que

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontra saídas para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.” (ASMANN; BOFF, 2004, p. 28).

Buscamos, na abordagem humanista, identificar o que seja o processo educativo por meio do qual o ser humano se forje enquanto a pessoa humana que cremos ser capaz de desenvolver-se. Para tanto, buscamos conceituar a humanização enquanto processo contínuo da existência humana. Segundo Machado (2013), “sabe-se que, na trajetória da educação brasileira, poucos foram ou são ousados em sua forma de ressignificar os caminhos da escola.” (MACHADO, 2013, p. 33). Por isso, continuamos investigando os processos pelos quais a educação, observada aqui no espaço institucionalizado da escola, precisa passar enquanto entidade formadora de seres humanos voltados não só para o mercado de trabalho e de consumo, não só para atender dispositivos legais que, muitas vezes, não chegam a ser compreendidos em sua totalidade pela gestão das unidades de ensino. Entender a necessidade social da ampliação dos processos de humanização a partir do espaço escolar é imperativo para forjar a educação libertadora, proposta por Freire (1996) e que assumimos como um dos propósitos da escola.

Para tanto, admitimos que se há um processo humanizador, também há o desumanizador. Inclusive, porque “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2015b, p. 40). Em sua tese de doutorado, Ximenes (2013) aponta que o processo de humanização precisa ser cultivado num dado contexto cultural e relacional, organizando-se como uma experiência pessoal de apropriação e aperfeiçoamento das distintas dimensões do ser humano. Dessa forma, observamos que o processo humanizador, e todas as dimensões que o permeiam, atinge a todos os sujeitos que fazem a escola. Pois, considerando a concepção de ser humano que apontamos, esse só se constitui como tal na elaboração com o outro, na sua transcendência e realização no outro (XIMENES, 2013). A fim de melhor expor as concepções sobre ser humano

analisadas até então, em nossa investigação, elaboramos uma síntese desses conceitos no quadro a seguir:

### **Quadro 2: Síntese do Conceito de Ser Humano**

<b>Autor/ ano</b>	<b>Ideias principais</b>
<b>FRANKL (1978)</b>	Ser humano é integral, transcendente por meio da produção de sentido.
<b>FREIRE (2015)</b> <b>FREIRE e FAUDEZ (2017)</b>	Ser humano é histórico e constituído pelo diálogo com o outro, ser inacabado.
<b>MARX (2004)</b>	Ser humano é social e histórico.
<b>MOUNIER (2004)</b>	Ser humano é histórico, constituído pela tríade eu-Tu-nós.

Fonte: Autoria Própria, 2017

Nossa investigação não tem como propositura aprofundar uma pretensa lista de passos, ou quefazeres, contemplados no processo de humanização que propomos como parte da educação que forma o ser humano em sua integralidade. Seria um digredir de nossos objetivos. Contudo, consideramos, para fins de pesquisa, que esses quefazeres podem ser inferidos a partir de desdobramentos de nossa verificação. Para tanto, nos limitamos a antever a compreensão de um Humanismo, quiçá Novo Humanismo ou Humanismo Contemporâneo, como ponto de partida para o processo humanizador na escola, a partir de uma gestão engajada, consciente e libertária do ser humano.

## **2.2 Abordagem Humanista na Educação**

Um dos objetivos a que se propõe nossa investigação é o de estabelecer relações de aproximação e distanciamentos no que concerne à compreensão da abordagem humanista na educação contemporânea. Para tanto, realizamos análise atenta dos documentos atinentes à Educação. Esses documentos são dispositivos importantes para a elaboração de metas, diretrizes e normativas para a Educação, tanto no âmbito internacional quanto nacional. Buscamos, nos itens que se seguem, apresentar um panorama geral dos textos selecionados, dentre outros, como fonte de nossa pesquisa. A eleição desses documentos se deu por importância no que diz respeito à interferência na gestão escolar. Além disso, estivemos sempre atentos aos pontos e contrapontos quanto à abordagem humanista em sua elaboração.

## 2.2.1 Marcos Regulatórios Internacionais

Desde a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, as nações-membro têm sido chamadas a unir esforços para “trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento mundiais.” (ONU, 2016). A partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, os países signatários da DUDH foram instigados a buscar um objetivo comum. Esse objetivo – o de mover esforços “através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades.” (DUDH, 1948, p.5) – também foi responsável pela instituição da UNESCO. Entrando em vigor em novembro de 1946, a Organização era a tentativa de os países signatários estabelecerem a “solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (UNESCO, 2016), a fim de evitar novas guerras.

Desde então, vários têm sido os relatórios e documentos emitidos pela UNESCO em prol do desenvolvimento das nações por meio da educação, da ciência e da cultura. São esses documentos, como o Relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), que avaliam os caminhos percorridos pela educação mundial no século XX e lançam perspectivas e desafios para o século XXI.

Com o foco em um de nossos objetivos – o de compreender a abordagem humanista na educação – é que elegemos dois documentos da UNESCO pertinentes à nossa investigação. Os dois textos mantêm entre si uma relação de continuidade na proposta humanista, pelo que consideramos pertinente sua análise.

### 2.2.1.1 Relatório Delors

O texto *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, foi elaborado sob a coordenação de Jacques Delors (UNESCO, 1996), o que faz com que esse relatório seja largamente conhecido como *Relatório Delors*. Suas considerações foram largamente difundidas como a reafirmação da Comissão da UNESCO na educação “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.” (UNESCO, 1996, p. 11). A partir desse documento, muitos outros relativos à educação e suas práticas, principalmente no que diz respeito à

educação básica, foram escritos. Em nossa pesquisa efetuada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ao inserirmos o descritor Relatório Delors, refinando para os programas em Educação, obtivemos um total de 68 trabalhos. Nestes, as citações compreendem os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO para o século XXI.

Diante do mundo em constantes mudanças, a UNESCO se propôs a reavaliar o Relatório Delors, a partir de encontros de especialistas entre os anos de 2013 e 2014. O resultado dos debates e proposições está sucintamente exposto no documento *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* (2016). O texto

Inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável. (UNESCO, 2016, p. 10).

Esses textos trazem, em sua elaboração, a abordagem humanista a ser considerada para a educação, já que se pressupõe propagações no âmbito internacional. Levamos em conta que as premissas do Relatório Delors (UNESCO, 1996) quanto aos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser – têm sido basilares na constituição do conceito de educação que atualmente se pretende no sistema de educação formal. Geralmente, a educação tem se concentrado em dois desses pilares: aprender a conhecer e aprender a fazer. Talvez os pilares de relevância a uma educação que valoriza o processo humanizador – aprender a ser e aprender a conviver – fiquem relegados, na maioria das vezes, somente às teorias da educação e aos discursos no âmbito das escolas.

Observamos que, apesar de duas décadas transcorrerem após a divulgação do texto de Delors (UNESCO, 1996), ainda os organismos responsáveis pela Educação buscam compreender a gestão de uma educação capaz de se firmar nos quatro pilares. Durante esse tempo, muitos encontros em níveis internacional e nacional foram realizados para pensar o avanço da educação. Outros documentos foram produzidos como marcos significativos em prol da promoção de uma educação libertadora e emancipatória a todos os cidadãos do mundo, tendo em vista a aproximação com o respeito aos direitos humanos universais. Entre esses

documentos, podemos citar *Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Incheon* (2015).

Embora não tenhamos analisado o documento de 1990 em nosso estudo, é pertinente citá-lo dada a relevância para os planejamentos educacionais nos âmbitos internacional e nacional. Também importa considerar que, a partir das discussões promovidas pela UNESCO em fóruns e encontros internacionais, os documentos resultantes são norteadores para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Todos eles, em algum aspecto, refletem a abordagem humanista que permeia o Relatório Delors (UNESCO, 1996) e que, atualmente, é reinterpretado no texto *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016). Assim, analisamos também o texto mais recente e com maior abrangência quanto a metas para a educação mundial: a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

#### 2.2.1.2 Declaração de Incheon

A UNESCO vem promovendo, ao longo de sua história, encontros com as nações-membro a fim de discutir, analisar, propor e assumir metas para a Educação global. Além do já mencionado Relatório Delors (UNESCO, 1996), as agendas da UNESCO são organizadas conjuntamente com outros organismos multi e bilaterais, a partir de Fóruns Mundiais de Educação. Em nossa investigação, após a apropriação de análises sobre o Relatório Delors (UNESCO, 1996) e considerar a pertinência, ainda, dos pilares propostos para a Educação no século XXI, fizemos uma busca no site da UNESCO a fim de mapear os relatórios e declarações dos últimos encontros. Essa pesquisa foi importante, pois demonstrou os esforços das organizações em discutir e estabelecer as metas para a educação mundial. Assim, coloca em pauta não só os empecilhos oriundos de realidades diversas quanto move diligências por meio de pactos internacionais para a implementação de políticas públicas para a Educação, nos âmbitos nacionais.

Ao ler esses documentos, não temos a inocência de considerá-los fora de um ideário, porém nos posicionamos defensores de que haja mais e profundos estudos sobre seus objetivos, metas e estratégias. É a partir desses relatórios e declarações que as nações se organizam e se engajam, em maior ou menor grau de envolvimento, na busca pela educação de qualidade, embasados em princípios norteados pela

DUDH (ONU, 1948). Essa seja, talvez, a garantia que buscamos pela abordagem humanista da educação, por meio de seus organismos fomentadores e promotores. Excluir o conhecimento e análise de tão importantes textos e do alcance que têm nas ações das nações-membro da ONU demonstra, em nossa percepção, fechar os olhos às possibilidades reais das transformações sociais que almejamos.

Vale salientar que a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) parte de análises realizadas das declarações e marcos anteriores. Portanto, parece-nos relevante pontuar, ao menos com o objetivo de situar-nos cronologicamente, esses textos e suas principais abordagens. Para isso, elaboramos um esquema a seguir apresentado:

**Figura 2: Marcos Regulatórios da Educação UNESCO**



Fonte: Autoria Própria, 2017.

Ademais, para que possamos observar de maneira mais ampla a abordagem de cada um dos três documentos, pontuamos que a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) retoma as metas e compromissos anteriores (UNESCO 1990 e 2000) e acrescenta outras, observáveis no quadro a seguir:

### Quadro 3: Síntese Comparativa dos Marcos Regulatórios da Educação UNESCO

Declaração de Jontiem 1990	Marco de Ação Dakar 2000	Declaração de Incheon 2015
Universalização do acesso à Educação.	Universalização do acesso à Educação.	Universalização do acesso à Educação.
Atenção prioritária ao aprendizado.	Atenção prioritária ao aprendizado.	Atenção prioritária ao aprendizado.
Ampliação dos meios de alcance.	Ampliação dos meios de alcance.	Ampliação dos meios de alcance.
Melhoria do ambiente.	Melhoria do ambiente.	Melhoria do ambiente.
Direito universal à Educação	Educação como um direito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoal;</li> <li>• Humano;</li> <li>• Pessoal e social.</li> </ul>	Educação como um direito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoal;</li> <li>• Humano;</li> <li>• Pessoal e social.</li> </ul>
Educação de Qualidade.	Educação de Qualidade. Aumento dos níveis de alfabetização de adultos em 50%.	Educação de Qualidade. Educação inclusiva e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Valorização docente: condições de trabalho, formação continuada Incorporação das novas tecnologias (TICs). Melhoria dos resultados de aprendizagem e mecanismos para medir o progresso. Igualdade de gênero. Atendimento do ODS4 <sup>2</sup> .

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Não podemos deixar de mencionar, ainda, uma das metas da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), a do atendimento do ODS4. Esse é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que fazem parte da Agenda da ONU até 2030. Definidos em Nova Iorque, em 2015, os 17 ODS baseiam-se nos progressos dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, analisados e observados no período do ano de 2000 a 2015. Os ODS visam mobilizar governos e cidadãos de todo o mundo “para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas.” (ONU, 2015). O ODS4 especifica o objetivo de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015, p. 8), um dos mais importantes discursos que compõem a Declaração de Incheon.

<sup>2</sup> Parte dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, 2015.

Os 17 ODS (ONU, 2015) já estavam elencados quando ocorreu o Fórum de Educação Mundial, organizado pela UNESCO na Coreia do Sul, em 2015, onde estiveram presentes 1600 participantes, de 160 países. Destes, vale salientar, “120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais; além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado.” (UNESCO, 2015, p. ii). Também, é importante frisar que os organismos ligados à UNESCO estiveram presentes e marcaram lugar e força no que diz respeito aos interesses na Educação mundial. Por esses interesses, não deixamos de observar os declarados pelo Banco Mundial (BM, 1996):

A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais. (BM, 1996, p. 1-2).

Por isso, mesmo resistentes a trazer o BM para análise sob uma perspectiva humanista, foi necessário abordarmos, ao menos, um de seus textos. Entendemos, com isso, manter a rigorosidade no exame dos documentos que são norteadores da Educação nos âmbitos internacional e nacional. Mesmo o BM aferindo à educação objetivos voltados à manutenção da economia e dos sistemas capitalistas de desenvolvimento humano, não negligenciamos que metas como a universalização do acesso e permanência na escola, bem como a educação ao longo da vida, são subsidiados pelos órgãos internacionais.

Não por acaso, as instituições que atuaram de maneira estratégica na elaboração da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015a) e em seu Marco de Ação (UNESCO, 2015b) foram as seguintes: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2015). Conforme Oliveira (2016), também “Compreendemos que as políticas derivadas das agências internacionais atuam como reguladoras, intervindo nos países periféricos, alocando a educação como estratégia de amenizar

a pobreza e as desigualdades sociais.” (p.12). Essa realidade está posta em nossa sociedade e vai ao encontro de Freire e Faundez (2017) ao alegarem que “As classes trabalhadoras, em lugar de consideradas agentes da concretização do sonho<sup>3</sup>, como sujeitos também da história, passam a ser, na melhor das hipóteses, beneficiárias da realização do sonho.” (p. 99).

Para que seja possível uma compreensão das metas para a educação propostas nos marcos internacionais, dos quais derivam os documentos nacionais, importa uma análise mais acurada das estratégias do Banco Mundial (BM) para a educação. Estratégias essas que interferem tanto nas políticas públicas quanto no ajuste fiscal para os investimentos em educação nos países pobres e em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2016). Sobre esse organismo, que atua de forma invasiva no que tange aos mecanismos de controle e distribuição de investimentos em Educação, dispomos o próximo item.

### 2.2.1.3 Diretrizes do Banco Mundial para a Educação nos países em desenvolvimento

Para entendermos melhor a atuação do Banco Mundial no que diz respeito à educação, buscamos contextualizá-lo, apresentando informações sobre sua concepção, implementação e execução. Pois, acreditamos ser importante discutir os objetivos e ações do BM para a educação, já que grande parte das pesquisas sobre essa temática (em especial as discussões realizadas ao longo das décadas de 1980 e 1990) consideram que o órgão apresenta uma visão economicista de educação, baseada na concorrência e no individualismo (ENQUITA, 1989; LEHER, 1998; OLIVEIRA, 2016).

Na tentativa de contribuir com uma visão mais ampla da influência das diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras, buscamos realizar um resgate histórico com vistas a compreender a criação dessa agência internacional e seus investimentos na educação. Após, analisamos os financiamentos e as recomendações voltados à educação, com a intenção de estabelecer padrões mínimos de universalidade e qualidade educacional nos países signatários.

---

<sup>3</sup> Sonho, na concepção freiriana, é a práxis por meio da aproximação entre o discurso e a prática libertadora. (FREIRE e FAUDEZ, 2017, p. 98-99).

O termo “Banco Mundial” foi utilizado pela primeira vez em 1944, em um artigo sobre a Conferência de Bretton Woods. A expressão foi utilizada como um apelido para o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado no mesmo ano com o objetivo de reconstruir a Europa após a Segunda Guerra Mundial, passando a ser utilizada como designação oficial em 1955. Na primeira metade do século XX, marcada pelas duas Guerras Mundiais, grande parte do continente europeu sofreu uma grande crise econômica, o que resultou em uma nova disputa pelo poder hegemônico mundial, centrada na consolidação dos Estados Unidos enquanto potência político-econômica. Nesse contexto, era

[...] indispensável a construção de um sistema de cooperação econômica baseado em regras e instituições multilaterais que promovesse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre comércio e o investimento internacional, vistos como condições para a paz e a prosperidade entre as nações. (PEREIRA, 2014, p. 531).

Esse sistema de cooperação foi criado durante a Conferência Monetária e Financeira Internacional das Nações Unidas e Associados, realizada em Bretton Woods, com a participação de 44 países, entre eles o Brasil. Nessa ocasião, John Maynard Keynes, assessor do Ministro da Fazenda Britânico, assumiu o compromisso de criar um banco que, além de reconstruir os países afetados pela guerra, também colaborasse para o desenvolvimento das nações do sul do globo, os países do terceiro mundo (MARQUEZ, 2006).

Durante a Guerra Fria, o Banco assumiu um papel importante nas disputas por poder e alianças entre americanos e soviéticos, uma vez que, ao ampliar a ajuda econômica via organismos multilaterais aos países recém descolonizados, os EUA visavam também conter possíveis alianças destes países com a União Soviética. Em 1960, foi criada a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), uma entidade que trabalha com projetos que objetivam a redução da pobreza em países menos desenvolvidos, concedendo empréstimos sem juros e prestando serviços de consultoria. A AID passou a compor, juntamente com o BIRD, o Grupo Banco Mundial.

Com essas novas dinâmicas internacionais, a agência passou a atuar em projetos e programas com o intuito de fortalecer o desenvolvimento e o crescimento dos países-membros. Dessa forma, segundo Lima,

O Banco Mundial assume um papel de peso no concerto internacional. Deixando de ser apenas um organismo multilateral para reconstruir

economias capitalistas devastadas pela guerra, passando a assumir o papel de financiador e consultor de projetos para os países em desenvolvimento. (LIMA, 2004, p. 30).

A partir dessa mudança no marco de atuação, o Banco passou a financiar projetos dos países-membros ligados a diversas áreas, como saúde, educação e meio ambiente. A centralidade dos investimentos do BM focou no combate à pobreza e na satisfação das necessidades básicas nos países signatários. Os investimentos na educação começaram a surgir como prioridade nos documentos, discursos e ações do Banco Mundial na década de 1960, acentuando-se na gestão de Robert McNamara (1968-1982) (LEHER, 1999). Adquiriu, no fim do século XX, amplitude global, como o maior promotor do desenvolvimento econômico e combate à pobreza (MASO, 2011).

Segundo as publicações disponíveis no site da organização, o Banco é o maior financiador mundial de programas de educação e saúde, dando especial enfoque para a luta contra o HIV/AIDS e para o acesso universal à escola. Ainda, considera-se o maior parceiro dos países em desenvolvimento no combate internacional à pobreza, líder na luta anticorrupção e na pacificação de conflitos.

O Banco usa os seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e sua ampla base de conhecimento para ajudar cada país em desenvolvimento numa trilha de crescimento estável, sustentável e equitativo. O objetivo principal é ajudar as pessoas mais pobres e os países mais pobres. [...] Com o apoio do Banco – tanto empréstimos como assessoramento – os governos estão reformando suas economias, fortalecendo sistemas bancários, e investindo em recursos humanos, infraestrutura e proteção ao meio ambiente, o que realça a atração e produtividade dos investimentos privados. (BM, 2016).

Ao longo dos anos, as estratégias e ações do Banco Mundial foram modificadas, com a finalidade de melhor adequarem-se à realidade de cada país. De forma resumida, Gonzalez *et al* (1990) identificaram quatro etapas do desenvolvimento do BM: a primeira fase, que teve início com a criação do Banco, concentrou-se na reconstrução das economias europeias. Na segunda fase, na década de 1960, as ações voltaram-se para a promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento, focando nos investimentos em infraestrutura, como energia, comunicação e transporte. Na terceira fase, na década de 1970, os investimentos voltaram-se para o setor social, em especial às áreas de educação e saúde. Já na quarta fase, na década de 1980, o BM passou a financiar políticas setoriais internas, dirigindo-se ao ajuste estrutural das nações.

Dando continuidade às análises de Gonzalez *et al* (1990), acreditamos ser possível identificar uma quinta etapa nas políticas de desenvolvimento do Banco Mundial a partir da década de 1990. Os investimentos na educação, presentes nas ações do BM desde a década de 1960, assumem um caráter humano universal. Talvez esse seja um aspecto que direcione o foco das ações de estritamente técnico e econômico, para as dimensões culturais e humanistas. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em 1990 na Conferência de Jomtien, assume uma postura

[...] marcadamente 'humanista', com enfoque multiculturalista. E é baseado na ideia central de 'necessidades básicas de aprendizagem' que se referem aos "conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo. Além de seu valor intrínseco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem promove a satisfação de outras necessidades e assegura a transmissão de valores éticos e culturais que asseguram a coesão social. (UNESCO, 1990).

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que a educação passou por uma série de reformas que tinham como objetivo adequar os princípios educacionais à nova constituição e aos marcos regulatórios internacionais dos quais o país foi (e é) signatário. Tendo como ponto de partida a Conferência Mundial de Educação para Todos, o BM se tornou a principal agência internacional a investir na educação dos países latino-americanos. Teve início, então, uma verdadeira transformação nas políticas econômicas e sociais, adequando-as aos modelos externos a partir do discurso da redução das desigualdades.

Essas reformas abrangeram desde a legislação às formas de participação da comunidade, financiamento, autonomia das unidades escolares, organização de rede, formação docente, introdução de exames em larga escala entre outros. A cada dimensão das reformas, visualizada na perspectiva da humanização, percebe-se o esforço do Banco em propor caminhos que não atendam somente às necessidades do mercado. O direcionamento dado para a educação primária é para a garantia na equidade e da qualidade, ou seja, além da igualdade de acesso, para ter-se uma educação humanizada e humanizadora é necessário ter uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, as orientações do BM têm a finalidade de oferecer subsídios para que o país consiga superar seus problemas educacionais e possa, desse modo,

reformular seu sistema de ensino com intuito de promover seu desenvolvimento econômico. Tendo em vista as diversidades econômicas e socioculturais existentes entre países e dentro de um mesmo país, cada nação foi classificada segundo seu nível de desenvolvimento, para que as políticas, programas e estratégias formuladas estejam adequadas com as prioridades educacionais de cada localidade. A concepção político-educacional adotada para essas reformas baseava-se na Teoria do Capital Humano, que visa formar as pessoas para que tenham melhor qualidade de vida, buscando mais do que benefícios imediatos, mais do que capacitação física, a acumulação de conhecimentos e aptidões (BM, 2000). A partir dessa perspectiva,

O Banco produz um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou mesmo daquelas chamadas eufemisticamente de nações 'em desenvolvimento'. Neste sentido, o combate à situação de pobreza passou a ser um carro-chefe da atuação do Banco a partir dos anos 70. Por definição teórica, este ideal fundamentava-se nos princípios de igualdade e eficiência, significando que a justa distribuição de benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos. Para tanto, requeria-se a incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações. (FONSECA, 1997, p.47-48).

Esses pressupostos de igualdade e eficiência foram responsáveis pelo grande salto no volume de empréstimos feitos pelo Banco para o Brasil. Entre 1987 e 1994, o percentual de empréstimos para o setor educacional passou de 02% para 29% do total destinado para todas as áreas. Evidenciando não apenas o investimento do BM na educação, mas também as iniciativas do Brasil em desenvolver políticas e programas para a área.

O primeiro documento oficial resultante das postulações de Jomtien foi o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993). O BM também estabelece diversas diretrizes que norteiam as estratégias dos planejamentos em educação no texto *Estratégia 2020 para a Educação* (BM, 2011). As estratégias divulgadas pelo BM (2011) defendem garantir a educação para todos, o que já vimos em outros documentos da UNESCO (1990, 2015). Um dos argumentos utilizados pelo BM para defender a oportunidade de suas estratégias para a educação está em que esta deve ser ofertada e pensada para além da escolarização.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora

um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. (BM, 2011, p. 3).

O BM estabelece objetivos claros e movidos pelos resultados advindos do desenvolvimento económico do que ele nomeia como países clientes (BM, 2011). Inclusive, alude a esses países como parceiros que lhes têm ofertado maior abertura e descentralização de governança, o que aumenta seu espaço de atuação no fomento e diretrizes para a Educação. Diante dessas prerrogativas, também é possível observar que, desde 1993, todos os governos, até 2015 (Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff), mantiveram os ideários do BM nas políticas e diretrizes para a educação nacional, sendo eles a

[...] universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96). (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Por conseguinte, algumas estratégias do atual governo, sob a presidência de Michel Temer, quanto aos meandros da Educação no Brasil, caminham diferentemente dos já realizados pelos governos anteriores. Independentemente do que se possa esperar de um governo com claro posicionamento neoliberal, as políticas públicas para a Educação respondem a organismos internacionais e que dispõem de ações correspondentes a financiamentos importantes para o país. Dito isso, esclarecemos que, durante nossa investigação, o Ministério da Educação (MEC), por meio de seu ministro José Mendonça Bezerra Filho, sancionou a implantação da Reforma do Ensino Médio, também chamada de Novo Ensino Médio (MEC, 2017). Embora não seja nosso objetivo analisar a mencionada reforma, pontuamos seu caráter global, apesar das inúmeras manifestações contrárias da sociedade civil e largamente difundidas pela grande mídia e redes sociais (realidade a que não podemos fugir). Um dos pontos que nos chamou a atenção durante nosso estudo da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) que, como vimos, recebe fomento do BM,

foi a flexibilização da educação em itinerários formativos e o aumento da oferta do ensino técnico profissionalizante. Conforme a Declaração de Incheon (2015):

[...] é imperativo aumentar e diversificar oportunidades de aprendizagem, com vasta gama de modalidades de educação e formação, para que todos os jovens e adultos, principalmente meninas e mulheres, consigam adquirir conhecimentos, habilidades e competências relevantes para trabalhos decentes e para a vida. (UNESCO, 2015, p. 17).

Pela delimitação ao nosso tema de investigação, não nos aprofundamos nessa análise, mas consideramos importante demonstrar por meio da abordagem dos documentos da UNESCO, fomentadas pelo BM, que as políticas públicas para a Educação em nosso país não se dão por mero desejo político. Muito mais oriundas de estratégias claras, diretrizes e ideários voltados ao desenvolvimento econômico. Portanto, apesar de seu *status* como instituição financeira, o BM salvaguarda objetivos e metas que são cobrados dos países-membros da ONU (clientes do BM) e signatários dos marcos regulatórios para a educação da UNESCO. Antecipar a abordagem humanista desses organismos passa por um dos objetivos do Banco, o da erradicação da pobreza. Fechar os olhos a esse benefício para ampliar a atuação da educação enquanto proposta de formação humana é negligenciar as possibilidades de humanizar. Pois, se em nossa sociedade, na relação opressores-oprimidos, a que se refere Freire (2015b), “ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens.” (p. 63). O que consideramos, também, humanização.

### 2.2.2 Legislação Brasileira

A Educação, enquanto sistema orgânico e institucional, é normatizada por meio de leis e implantada e assegurada por meio das políticas públicas. Como vimos nos tópicos anteriores, entidades de incentivo e fomento à educação mundial interferem na elaboração de leis no âmbito nacional. Sobre esse aspecto do sistema educativo, ressaltamos a importância dos estudos e aprofundamentos em gestão educacional. Segundo Lück (2013a), para que haja a gestão adequada da educação, no contexto brasileiro, deve-se ter o entendimento “de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa.” (p. 23). Dessa feita, além de compreender a abrangência de atuação dos organismos mundiais, como a UNESCO e o BM,

importa claro entendimento dos textos legais que regem o sistema educativo no âmbito nacional. Para tanto, elencamos os dois documentos legais específicos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Sua análise é descrita na sequência.

#### 2.2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB ou LDBEN, como a conhecemos, em versão sancionada em 1996, tem suas origens na necessidade de organização do sistema educacional brasileiro. Por sistema educacional, ou sistema da educação, entendemos tudo o que diz respeito à educação formal, desde as normativas quanto ao trabalho docente, níveis de ensino, currículo, tanto no âmbito federal, estadual quanto municipal, segundo Libâneo *et al* (2012). Conforme histórico apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), até 1961, a educação, em todas as suas esferas, era centralizada pelo ministério. Somente no referido ano, com a aprovação da primeira LDB, órgãos estaduais e municipais passaram a ter mais autonomia quanto à organização da educação em suas competências (MEC, 2017).

Uma segunda versão da lei entrou em vigor em 1971, com mudanças significativas na constituição de todo o sistema de ensino, como a consideração do curso de nível superior para a docência na educação básica. As mudanças mais significativas foram estabelecidas com a LDB de 1996, tendo, inclusive, a participação de diversos grupos de interesse tanto nas discussões quanto nas propostas da nova lei. Elaboramos o quadro a seguir com as características mais significativas de cada LDB com o fim de melhor clareza quanto aos seus objetivos e alcance no sistema educativo nacional.

#### Quadro 4: Principais características das LDB

<b>LDB 1961</b>	Regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9); Garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92); Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95); Obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30); Formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginasial ou colegial (art. 52 e 53); Formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59); Ano letivo de 180 dias (art. 72); Ensino religioso facultativo (art. 97);
-----------------	---

	Permite o ensino experimental (art. 104).
<b>LDB 1971</b>	<p>Prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4);</p> <p>Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7);</p> <p>Ano letivo de, no mínimo, 180 dias e 90 dias de trabalho escolar efetivo (art. 11);</p> <p>Ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos (art. 20);</p> <p>Formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (art. 30 e 77);</p> <p>Formação do professor para o ensino de 1º e 2º grau em nível superior (art. 30 e 77);</p> <p>Formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. 33);</p> <p>Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 43 e 79);</p> <p>Os municípios devem gastar 20% de seu orçamento com educação, não prevê dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59);</p> <p>Permite o ensino experimental (art. 64);</p> <p>Pagamento por habilitação (art. 39).</p>
<b>LDB 1996</b>	<p>Darcy Ribeiro foi o relator da lei 9394/96;</p> <p>Gestão democrática do ensino público e autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15);</p> <p>Educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 04 anos de idade (art. 4);</p> <p>Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24);</p> <p>Núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada (art. 26);</p> <p>Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior (art. 62);</p> <p>Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64);</p> <p>União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos no desenvolvimento do ensino público (art. 69);</p> <p>Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77);</p> <p>Prevê a criação do PNE (art. 87).</p>

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Observamos, também, que mesmo no contexto do governo da Ditadura Militar, a partir do Golpe de 1964, as associações de professores começaram a discutir as reformas na Educação já na década de 1970, após a segunda LDB (BRASIL, 1971) ser aprovada. As discussões desses grupos acarretaram na mais recente e atual LDB, a Lei nº 9394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 1996. Santos (2015) analisando, em sua dissertação de mestrado, o tratamento fragmentado do conhecimento dado em todas os textos das leis de diretrizes e bases, comenta sobre os movimentos dos professores e entidades educativas quando dos debates que levaram à nova LDB:

Tais reivindicações, fundamentadas pelas críticas direcionadas ao sistema educacional vigente no período da ditadura, buscavam construir, nessa nova

etapa da história do país, uma educação escolar que pudesse munir o sujeito social de uma maior consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadão. (SANTOS, 2015, p. 79).

Ainda para Santos (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi a de elaboração mais democrática, pois levou em conta os resultados do diálogo promovido por mais de 30 entidades, como a Central Única de Trabalhadores (CUT), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse caráter democrático pode ser observado na LDB (BRASIL, 1996), na forma como o documento “[...] dispõe do conceito de humano para direcionar os fins da educação brasileira à perspectiva unitária, progressista [...]” (SANTOS, 2015, p. 80). Enquanto lei, o novo texto tinha como intenção promover espaços dialógicos sobre os objetivos dos vários níveis da educação escolar, visando, então, à efetividade de uma educação capaz de mudar a realidade do contexto brasileiro, inspirada nas ideias de igualdade, liberdade, solidariedade e bem-estar social (SANTOS, 2015). Porém, enquanto Santos (2015) destaca a importância dos vários movimentos sociais e grupos de interesse para a elaboração da LDB de 1996, Santos (2014a), em sua dissertação para o Programa de Pós-graduação em Direito, analisa o comportamento do Congresso Nacional quando da elaboração do texto da nova LDB (BRASIL, 1996).

Tendo por título *A Gênese dos Instrumentos de Promoção do Direito Fundamental à Educação Básica*, sua investigação analisou os dispositivos legais de promoção do direito à educação, entre eles as LDB desde de 1961, 1971 e a de 1996. O autor lança seu olhar investigativo sobre os debates e embates oriundos dos grupos de interesse na Educação Nacional. Sobre os diversos representantes do meio político, educacional e da sociedade civil, Santos (2014a) destaca os educadores da matriz da Escola Nova e os dirigentes católicos responsáveis pela educação privada e comunitária no país. Sobre esse particular, comenta:

A partir da análise do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional, pode-se constatar nitidamente o posicionamento, a dinâmica e os embates entre as forças políticas que ali atuaram como representantes de grupos socioeconômicos com orientações de um lado conservadoras e de outro lado progressistas. (SANTOS, 2014a, p. 99).

A LDB, admitida em 1996, começou a ser modificada já no ano seguinte, em 1997. Segundo Libâneo (2012), sobre os artigos da LDB (BRASIL, 1996) até o ano de

sua análise, “constata-se que quase um terço deles sofreu alterações substanciais. [...] uma revisão legal dessa magnitude pode levar muito tempo, com prejuízos para a ordenação legal da educação.” (p. 218). Ao acessarmos a LDB (BRASIL, 1996) em sua versão atual disponível no site do MEC, constatamos, até o dia 13 de agosto de 2017, 54 alterações nos 92 artigos, somente nesse ano. A maior parte delas em relação à Educação Básica, devido à Reforma do Ensino Médio e mudanças no ensino de língua estrangeira e outras disciplinas que passaram a ser optativas no currículo regular. Observando a quantidade de vetos, alterações, obsolescências e acréscimos realizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) desde seu sancionamento, percebemos a instabilidade do sistema educacional brasileiro. Uma das hipóteses para esse fenômeno, parece-nos, diz respeito à transitividade de governos e às mudanças que cada um promove na Educação, adequando-a a seu *modus operandi*. Atualmente, a LDB (BRASIL, 1996) apresenta uma estrutura ampla, com 92 artigos, organizados da seguinte maneira:

#### Quadro 5: Estrutura da atual LDB, Lei 9394/96

Estrutura da LDB de 1996	
Título I – Da educação	
Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	
Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar	
Título IV – Da Organização da Educação Nacional	
Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	
	Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
	Capítulo II - Da Educação Básica
	Seção I - Das Disposições Gerais
	Seção II - Da Educação Infantil
	Seção III - Do Ensino Fundamental
	Seção IV - Do Ensino Médio
	Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
	Capítulo III - Da Educação Profissional
	Capítulo IV - Da Educação Superior
	Capítulo V - Da Educação Especial
Título VI – Dos Profissionais da Educação	
Título VII – Dos Recursos Financeiros	
Título VIII – Das Disposições Gerais	
Título IX – Das Disposições Transitórias	

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Para nosso estudo, consideramos, além do Título I, que trata de limitar o âmbito da educação escolar como a que é legislada pela LDB (BRASIL, 1996), ou seja a educação formal, em instituições de ensino legalmente registradas e autorizadas

pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no território nacional, os princípios mencionados no art. 3º do Título II. A saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extra-escolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Nossa atenção se volta, principalmente, aos aspectos humanistas que norteiam os princípios que devem embasar a educação no Brasil. Além da garantia legal da gestão democrática, expressões como liberdade, pluralismo, respeito à liberdade, apreço à tolerância, coexistência, diversidade étnico-racial inferem em uma abordagem humanista da educação. O princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, juntamente com a garantia de padrão de qualidade corroboram a preocupação em oportunizar a todos, independentemente de classe social ou atributos de meritocracia, a mesma educação de qualidade, sem distinção étnico-racial ou qualquer outra que possa existir. Porém, para que a LDB (BRASIL, 1996) possa ser viabilizada, seu artigo 9º estabelece que à União, em parceria com Estados e Municípios, cabe a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação, sobre o qual dispomos no próximo tópico.

#### 2.2.2.2 Plano Nacional de Educação

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) data de 1962 e tinha como objetivo a disposição da distribuição de recursos para a educação institucionalizada. Mesmo sendo, nessa época, um documento oficial para a organização de questões referentes à educação, o primeiro PNE efetivamente sancionado como lei é de 2001 e visada atender à Constituição Federal (CF; BRASIL, 1988) e à LDB (BRASIL, 1996). O documento de 2001 era ancorado no tripé diagnóstico-diretrizes-metas, o que foi

duramente criticado pela então presidenta Dilma Rousseff quando da redação do novo PNE, em 2014. Neste, a estrutura está disposta em 20 metas com o objetivo de favorecer o engajamento da sociedade civil e alcançar maior controle em sua execução. O antes tripé diagnóstico-diretrizes-metas foi fortalecido pelas estratégias. Nossa pesquisa pretendeu analisar o atual PNE, com vigência de 2014 a 2024, ressaltando a efetividade de um projeto de gestão humanizadora na educação nacional, pois é norteador de políticas públicas em vários âmbitos sociais.

Ainda que o primeiro PNE, enquanto lei, tenha entrado em vigor apenas no ano de 2001, sua reivindicação teve início na década de 1930. O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, já defendia a organização da educação nacional por meio de um Plano Nacional de Educação. Um esboço de PNE foi gestado na CF de 1934, que em seu artigo 150 determinava “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados. Coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território do país.” (BRASIL, CF, 1934).

Conforme Cury (2010), em 1937 foi criado o Conselho Nacional de Educação, cuja principal atribuição era elaborar o Plano Nacional de Educação. No decorrer do ano é elaborado o texto do Plano. Entretanto, com o início do Estado Novo e a consequente dissolução do Legislativo, o documento não chegou a virar lei. Quase três décadas depois, em 1962, é elaborado um Plano com metas e diretrizes para cada nível de ensino, a ser executado entre 1963 e 1970. Mais uma vez, o plano não é implementado e outro documento é proposto em seu lugar: O Plano Trienal de Educação.

Antes que o MEC conseguisse implementá-lo, o país sofreu o Golpe Militar e, novamente, o PNE foi engavetado. É somente na Constituição Federal de 1988 que o PNE ganha destaque. Segundo a CF, ele tem como objetivo

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 1988).

Conforme o texto constitucional, o Plano é o documento que permite a implementação e execução das propostas educacionais que estarão em vigência por uma década. O documento é uma construção coletiva, da qual participam entidades

governamentais, professores, gestores escolares, alunos e demais membros da sociedade civil. A participação ocorre por meio das Conferências Nacionais de Educação – CONAES, que mobilizam cada vez mais participantes. A seguir será brevemente apresentada a Conferência Nacional de Educação realizada em 2010, na qual foi discutido e elaborado o documento final que serviu de base para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2010, o governo convocou a população brasileira a participar da Conferência Nacional de Educação, com a temática “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”. Contando com propostas vindas das etapas anteriores e referendadas nas reuniões municipais e estaduais, a conferência mobilizou ao todo cerca de 3,5 milhões de brasileiros. Vale destacar a importância dessa conferência no que diz respeito à discussão e elaboração do PNE que entraria em vigor no próximo decênio. O documento final com a proposta do PNE foi enviado ao Congresso Nacional para ter a sua aprovação na forma de lei.

A versão final do documento base da Conferência estava organizado em seis eixos centrais de discussão: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos profissionais da educação; V - Financiamento da educação e controle social; e VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

A temática da humanização perpassa por todos os eixos de discussão, uma vez que a busca pela qualidade da educação está intimamente relacionada aos princípios éticos e políticos da ação educativa e sua função social. No Eixo I do Documento Final, esses princípios éticos e sociais são reconhecidos:

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras [...]. (BRASIL, 2010, p.29).

A superação das opressões, indispensável para uma educação humanizadora e humanizada, dá-se por meio de práticas pedagógicas participativas, centradas no diálogo e na reflexão (FREIRE, 2002). O direito à educação de qualidade, a gestão

democrática, a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, a formação e valorização dos profissionais da educação, o controle social, a inclusão, a diversidade e a igualdade são pressupostos garantidos pelo diálogo, pelo encontro amoroso de sujeitos que transformam suas realidades e, ao fazê-lo, transformam o mundo, contribuindo para a humanização de todos (FREIRE, 2002).

Tendo por base a Conferência, em 15 de dezembro de 2010, ano final da vigência do Plano Nacional de Educação em exercício, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional o texto do Projeto de Lei no 8035/2010, que “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. O Projeto ficou em discussão na Câmara dos Deputados por um ano, dez meses e cinco dias, sendo enviado para o Senado Federal no dia 25 de outubro de 2012. Em 31 de dezembro de 2013, o Senado remeteu à Casa de origem o Projeto por ele revisado. Três anos e seis meses após a apresentação do PL n 8.035/2010 na Câmara Federal (em 20 de dezembro de 2010), ele foi aprovado pelos parlamentares em 03 de junho de 2014 e sancionado sem nenhum veto e promulgado pela presidente da República em 25 de junho do mesmo ano, convertendo-se na Lei no 13.005/2014. O PNE 2011-2020 transformou-se, assim, no PNE 2014-2024.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), é composto por 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias que deverão ser implementadas na educação brasileira durante os 10 anos de sua vigência. Suas diretrizes, conforme o artigo 2º são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos/as profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Essas diretrizes são norteadoras de todas as metas e estratégias contidas no Plano. Mais do que resultados quantitativos, é possível perceber no documento a preocupação nacional quanto à educação integral, baseada em uma perspectiva

humanista e crítica. Nesse enfoque, a função escolar não se limita à socialização ou ao aumento de conhecimentos; cabe a ela a formação para o mundo, para a tomada de decisões, pois influi nas escolhas e atitudes dos sujeitos.

No quadro a seguir é possível visualizar as áreas temáticas das 20 metas, consideradas eixos estruturantes da política educacional brasileira. A garantia dos avanços e melhorias por elas propostas também é garantida pela Lei, que prevê estudos bienais realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para verificar o cumprimento das metas.

#### Quadro 6: Síntese das Metas do PNE 2014-2024.

1. Educação Infantil	2. Ensino Fundamental	3. Ensino Médio	4. Educação Especial/Inclusiva
5. Alfabetização	6. Educação Integral	7. Aprendizado adequado na idade certa	8. Escolaridade média
9. Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	10. EJA integrada à Educação Profissional	11. Educação Profissional	12. Educação Superior
13. Titulação de professores da Educação Superior	14. Pós-graduação	15. Formação de professores	16. Formação continuada e pós-graduação de professores
17. Valorização do professor	18. Plano de carreira docente	19. Gestão democrática	20. Financiamento da Educação

Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Ao observarmos as 20 metas do Plano, agrupamos preliminarmente no reconhecimento de intenções semelhantes, obtendo, assim, 6 eixos temáticos, didaticamente organizados no quadro a seguir:

#### Quadro 7: Metas do PNE por Eixos Temáticos

<b>Metas de 1 a 4</b> → foco na universalização do acesso à educação. (ed. infantil, fundamental e médio, deficientes, superdotação...).
<b>Metas 5 a 7</b> → foco na qualidade da educação básica. (alfabetização, educação de tempo integral, metas do IDEB).
<b>Metas 8 a 11</b> → foco na permanência e equiparação de atendimento (educação básica e técnico-profissional).
<b>Metas 12 a 14</b> → foco no ensino superior (matrículas, stricto sensu, qualidade na educação superior...).
<b>Metas 15 a 18</b> → foco na valorização do profissional da educação (plano de carreira, salários, educação continuada...).
<b>Metas 19 e 20</b> → Gestão e investimento (gestão democrática, ampliação dos investimentos).

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Em nossa pesquisa, analisamos as diretrizes e as metas, por observarmos a relação direta com o tema investigado. Ainda que sua redação tenha considerável subjetividade, as estratégias apresentadas neste documento são o discurso mais claro e efetivo do Poder Público e da Sociedade Civil por uma educação humanizadora no Brasil. Por esse motivo, elegemos o PNE 2014-2024, juntamente com a LDB (BRASIL, 1996) para nosso estudo.

### **2.3 Da Gestão de Empresas à Gestão Escolar**

Para que possamos explorar de forma adequada os conceitos e ações pertinentes à gestão escolar, importa perfazermos o caminho histórico e conceitual do termo gestão. Essa necessidade se dá porque alguns autores, como Paro (2010) e Libâneo (2015), utilizam os termos administração e gestão como sinônimos, em alguns aspectos, o que nos parece inviável pelos elementos que apresentaremos no decorrer de nosso percurso de análise. Porém, deixamos claro reconhecer que enquanto concepções, os autores mencionados diferem suas análises e entendimentos do que seja pertinente à escola e o relativo às empresas. O que ficou evidente ao longo de nossa investigação.

Na obra *Teoria Geral da Administração*, Maximiano (2012) postula que “Administração é o processo de tomar decisões sobre objetivos e utilização de recursos.” (p. 6). Já Drucker (2001) afirma que “a administração é o órgão específico de uma atividade empresarial.” (p. 22). Porém, administração como um termo geral tem sido confundido, no cotidiano, com gestão. A fim de aclararmos essa questão, apontamos os aspectos limítrofes desses termos. Para tanto, buscamos em alguns autores, como Drucker (2001 e 2006), Maximiano (2012), Nunes (2013) e Lück (2014a), as aproximações e distanciamentos necessários para a delimitação pretendida.

Maximiano (2012) estabelece a Administração Geral como ciência que está atrelada às mudanças pelas quais a sociedade passa no decorrer do tempo. Para tanto, expõe a história da Administração desde seus primórdios na Mesopotâmia de 3000 a.C. até o Terceiro Milênio. Para esse nosso tempo, o autor considera “Aumento da ênfase no meio ambiente, terceirização em larga escala, fim do emprego, empreendedorismo, qualidade de vida no trabalho, autogestão, administração no

Terceiro Setor.” (p. 18) como eventos que consolidam a atuação da administração em qualquer tipo de empresa.

O pensamento de Drucker (2001) corrobora o de Maximiano (2012) ao afirmar que a administração “expressa as crenças básicas da sociedade ocidental moderna: a possibilidade de controlar a existência humana por meio da organização sistemática dos recursos econômicos [...]” (DRUCKER, 2001, p. 20). Ou seja, ambos avaliam a administração ligada aos aspectos temporais e de demanda da sociedade. O que nos leva a Nunes (2013) quando, em sua dissertação de mestrado, aponta que a gestão “se estabeleceu e continua a se consolidar como prática atrelada à racionalidade econômica das sociedades orientadas para o mercado.” (p. 23). Enquanto Maximiano (2012) baliza administração como processo para resultados, Drucker (2001) e Nunes (2013) aproximam os termos administração e gestão pela relação dos recursos econômicos com as necessidades racionais voltadas à demanda do mercado.

Em relação ao termo propriamente dito, Drucker (2001) comenta que por ocasião da Crise de 29, nos Estados Unidos, tornou-se imperativo, na sociedade, diferenciar administração geral de administração de empresas, na época vista com maus olhos. Para tanto, cunharam-se outras denominações mais específicas como administração hospitalar e administração pública. Com o advento das organizações empresariais, continua Drucker (2001), a expressão administração de empresas ganhou destaque e tornou-se sinônimo de administração geral, o que ele considera como erro, vistas as peculiaridades desse ramo da administração. Segundo o autor, a administração pode ser considerada uma ciência humana, pois “também lida com pessoas, com seus valores, seu crescimento e desenvolvimento.” (p. 30), mas com objetivo claro de “dispensar atenção aos profissionais promissores.” (p. 60). No entanto, Lück (2014a) associa à gestão o “processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns.” (p. 35).

Podemos, dessa forma, avaliar a administração como termo que se refere aos aspectos mais técnicos no que diz respeito ao planejamento, controle e direção de recursos humanos. Já a gestão trata de incentivar a participação dos atores envolvidos na dinâmica da instituição. Ainda segundo Lück (2014a): “O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações.” (p. 35). Assim como Drucker (2001) chamou a atenção

aos diferentes focos do termo administração após a Crise de 29 nos Estados Unidos, Maximiano discorreu sobre a história da administração como ciência racional. Portanto, consideramos fundamental para o desenvolvimento de nosso estudo definirmos o uso do termo gestão, e não administração. Ao nos depararmos com o campo da Educação e, mais objetivamente, com o espaço da escola, concebemos a necessidade de fomentar a articulação de todos os envolvidos, de forma sinérgica e atuante. Nisso, conformamos nossa investigação ao uso do termo gestão segundo Lück (2014a). A possibilidade de considerarmos somente um autor para basear nossa decisão pelo uso do termo gestão, e não administração, para nos referirmos à gestão escolar também é mencionada no capítulo quatro, quando das análises dos resultados. Por ora, basta-se essa menção.

Além dos termos gestão/ administração, há outros que por vezes são confundidos quanto ao que realmente comportam em seus significados. Dois desses termos são os que se relacionam à gestão educacional e à gestão escolar. Em uma tentativa de elucidar seus conceitos, inicialmente tomamos as análises de Lück (2011) e Colombo (2007) quanto ao processo de gestão educacional.

Para Lück (2011), “quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas.” (p. 25). Ou seja, a gestão educacional encerra em si, também, a gestão escolar, a da unidade de ensino, tendo em suas ações (micro), as diretrizes e interpretações da gestão educacional desde as instituições máximas da educação no país. Já Colombo (2007) apresenta a gestão educacional como sinônimo de administração educacional, ou administração de unidade educacional. Esse conceito pode ser inferido da abordagem de Colombo (2007) sobre o gestor escolar ao apresentar os processos próprios do planejamento estratégico “para que o gestor educacional possa incorporar e posicionar a atividade estratégica no cotidiano de sua escola.” (p. 17). Essa compreensão da gestão educacional nos parece equivocada quando analisamos a concepção de Lück (2011) e a tomamos como adequada à nossa investigação.

Embora o uso dos termos gestão educacional e gestão escolar por sinonímia seja comum, há um equívoco conceitual que não pode ser desprezado. Pois, para que o processo de entendimento dos âmbitos de atuação da gestão educacional e da

gestão escolar no que diz respeito à compreensão do PNE (BRASIL, 2014), por exemplo, não fique comprometido, deve-se ter a clareza de que

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas [...]. (LÜCK, 2011, p. 35).

A partir dessas considerações, tomamos a concepção de Lück de gestão educacional como a que engloba, também, a gestão escolar, pressupondo a compreensão daquela para a organização desta. (LÜCK, 2011). Em sua análise, a autora também postula uma mudança de paradigma no próprio uso da palavra gestão, que convém trazer para nossa discussão. Afirma ela que “a ótica da gestão educacional não prescinde nem elimina a ótica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção.” (p. 54). Quanto à concepção de paradigma, este “resulta, portanto, da compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver e, em consequência, como reagimos diante da realidade.” (LÜCK, 2011, p. 34-35). A partir das ideias ora apresentadas, detemo-nos na gestão educacional como aquela capaz de gestar os macro sistemas educacionais, como organizadora dos planos globais de educação.

A partir das observações anteriores, podemos inferir em como o conceito de gestão atrelado a novo paradigma da administração vem sendo apresentado por diversos autores e em diversos âmbitos. Por isso, na tentativa de ampliar o diálogo, observamos a ideia explorada por Gaulejac (2007) de que “A gestão é, definitivamente, um sistema de organização do poder.” (p. 40). Para que tal organização ocorra, o gestor precisa estar atento ao desenvolvimento desse poder e conhecer a ideologia que o constrói e o valida na instituição. Nesse contexto, a gestão escolar também pressupõe a organização do poder, ou de vários poderes, que sobre ela advém e tenciona lados, muitas vezes, contraditórios. Sobre os poderes na educação, ou a educação como exercício de poder, também há instigantes estudos em Paro (2014) e Freire (2015a), autores que são retomados em momento mais adequado nessa dissertação.

No que tange às questões relativas ao poder na gestão escolar, e na tentativa de ilustrar a complexidade que permeia a ação de seus sujeitos, buscamos na

literatura universal o episódio da possível decapitação do Gato de *Cheshire*, na obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2009). Vale recordar que o mencionado gato não tinha corpo, era constituído apenas pela cabeça. Ao discutirem como poderiam decapitá-lo, sob ordem da Rainha de Copas, o carrasco, o Rei e a Rainha se voltaram para Alice em busca de uma solução, e assim apresentaram-lhe suas ideias:

O ponto de vista do carrasco era de que não se podia cortar uma cabeça fora a menos que houvesse um corpo do qual cortá-la; que nunca tinha feito coisa parecida antes e não ia começar naquela altura de sua vida.  
O ponto de vista do Rei era que tudo que tinha cabeça podia ser decapitado, e que o resto era despautério.  
O ponto de vista da Rainha era que, se não tomasse uma medida a respeito imediatamente, mandaria executar todo mundo, sem exceção.  
(CARROLL, 2009, p. 103).

Pensemos a escola como o País das Maravilhas que tanto almejamos construir. Dele não é possível eliminar nem o carrasco, nem o Rei e muito menos a Rainha. À Alice cabe a gestão das ideias apresentadas, observando a motivação de cada um que as emitiu, e depois de analisá-las, decidir como decapitar o Gato. Mas Alice não quer se comprometer e a única ideia que lhe ocorre é dizer: “Ele pertence à Duquesa; deveriam perguntar a ela.” (CARROLL, 2009, p. 103). Passar a responsabilidade a outrem, deixar de tomar decisões, de enfrentar situações, mesmo as mais adversas, tem sido uma solução encontrada no que tange à gestão escolar. Inclusive, porque essa atitude é, erroneamente, confundida com uma gestão participativa. A concepção de Lück (2014a) quanto à participação de todos os membros da instituição nas tomadas de decisões caminha em direção à partilha da responsabilidade, “embora sendo orientada e balizada pelo responsável pela organização.” (p. 41-42). Essa ação denota senso de justiça e conhecimento pleno da situação enfrentada.

Também precisamos levar em conta as forças, ou poderes, que estão implicadas no que diz respeito à gestão escolar. Voltando a Gaulejac (2007), nenhum poder é neutro. “Por trás de sua aparente neutralidade, é preciso que compreendamos os fundamentos e as características desse poder que evolui consideravelmente no tempo.” (p.40). A fim de seguirmos nosso estudo sobre a gestão escolar, cabe essa análise inicial, tendo em vista que os poderes que subjazem à estrutura escolar, no âmbito das unidades escolares, são multifacetados e devem ser todos considerados.

Esses poderes podem ser oriundos da própria filosofia e organização da unidade escolar, pela legislação sobre educação vigente no país, pelas metas que são impostas à instituição e, ainda, pelos valores individuais que constituem cada membro da instituição. Porém, nenhum poder pode ser subestimado na gestão escolar. Na história de Alice, um erro grave foi cometido. Enquanto buscavam a Duquesa, a fim de resolverem o problema, o Gato simplesmente evaporou, pois era etéreo e a isso ninguém prestara atenção.

Além das dimensões da gestão metaforizadas com a narrativa de Carroll (2009), pensemos, também, a gestão escolar como comumente definida no âmbito do senso comum. Por se tratar da escola, é tomada com o sentido de direção da unidade escolar, visto estar alinhada à tarefa de sua administração, considerando-se, para tanto, o papel desempenhado pela direção. Porém, a gestão escolar engloba vários sujeitos e ações em relação ao espaço escolar, mais abrangentes do que o papel da direção em si comporta. Contudo, segundo Lück (2009), “a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque da atuação em educação.” (p. 24). Ou seja, não se trata de um modelo estático de administração, mas de um conjunto de atuações dinâmicas e sinérgicas que visam à organização, à manutenção e ao desenvolvimento do espaço escolar e de seus atores.

Reconhecemos o percurso das teorias da administração de empresas como gerador da reflexão sobre a administração escolar, e posteriormente, gestão escolar. Contudo, devido à nossa trajetória na Educação e nossa militância pela ressignificação do espaço escolar como próprio para o desenvolvimento do processo de humanização, reforçamos em nossa investigação as concepções a partir dos autores que se dedicam à análise da gestão/ administração escolar. Porém, salientamos que algumas concepções específicas da área da gestão escolar, quando confrontadas com o paradigma freiriano de humanização, não se sustentam em nossa proposta de uma gestão escolar humanizadora.

Nesse sentido, apontamos em Lück (2009) a reflexão que aqui nos cabe. A autora defende que, assim como o campo da educação vem sofrendo um processo de mudança de paradigmas, a partir de uma concepção participativa, assim também o enfoque no que diz respeito à administração escolar é alterado. Essa mudança se dá quanto à atitude e orientação conceitual para gestão escolar, constituindo a

compreensão de uma realidade global, dinâmica, que reúne ambientes e sujeitos também dinâmicos.

Observamos, ainda, a escola como espaço organicamente vivo em suas realizações e objetivos, onde subjazem elementos naturais da existência humana como incertezas, ambiguidades, contradições e crises, além do que demanda ações que envolvam a todos os seus sujeitos de forma sinérgica e associativa de talentos, competências e energias humanas (LÜCK, 2009). Compreendemos que a gestão escolar, enquanto atrelada à educação, implica “a influência sobre a motivação de pessoas, individualmente e em grupos, para a realização da missão, da visão e dos objetivos organizacionais.” (LÜCK, 2014a, p. 36).

Assim, nos mantendo fiéis à nossa proposição de uma gestão escolar humanizadora, constituída e balizada para desenvolver processos humanizadores, seguimos nosso estudo a partir das reflexões de Lück (2000, 2009, 2014a e 2014b). Porém, nas análises subsequentes, reconhecendo os conceitos de humanismo e humanização que apontamos, não nos mantemos fechados à possibilidade de conjecturar um novo conceito para a gestão escolar pelo viés da humanização. Esse novo conceito subjaz às reflexões realizadas na análise dos dados da pesquisa, quanto aos princípios para uma gestão escolar humanizadora. A seguir, apresentamos uma síntese desses conceitos:

#### **Quadro 8: Síntese dos conceitos de Gestão**

<b>Autor/ ano</b>	<b>Ideias principais</b>
<b>COLOMBO (2007)</b>	Gestão educacional como administração educacional ou de unidade educacional.
<b>DRUCKER (2001, 2006)</b>	Gestão como meios para obter resultados econômicos.
<b>GAUJELAC (2007)</b>	Gestão como organização do poder.
<b>LIBÂNEO (2015)</b>	Gestão como meios e procedimentos para atingir objetivos.
<b>LÜCK (2000, 2009, 2014a, 2014b)</b>	Gestão como processo de mobilização de pessoas para atingir a um objetivo comum.
<b>PARO (2010, 2014, 2016)</b>	Gestão como mediação para a realização de um fim.

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Observamos as diversas concepções de gestão escolar e gestão educacional apontadas nesse tópico e assumimos a que nos parece mais coerente com o Humanismo Freiriano, que ora utilizamos como base para nossa investigação. Porém, cremos ser importante salientar que a gestão escolar enquanto objeto de estudo, no

âmbito da pesquisa nas Ciências Sociais, ainda é incipiente no que diz respeito ao contexto brasileiro. Sobre isso, García *et al* (2015) aponta que

Esta juventud puede ser comprendida si tenemos en cuenta que recién en la década de 1960 en los Estados Unidos, en la de 1970 en el Reino Unido e en la de 1980 en América Latina, comenzó a juzgarse a la gestión de la educación como una disciplina en búsqueda de su propia identidad. (GARCÍA *et al*, 2015, p. 16).

Uma das razões para esse entardecimento, podemos assim chamar, nos estudos sobre gestão escolar, segundo a autora, reside nas críticas ao paradigma teórico que havia servido de referência à administração educacional até então, a técnico-racional. Por isso, entendemos nosso estudo como um avanço nas investigações em gestão escolar a partir de uma proposta humanista e humanizadora. Dessa feita, seguimos na contramão necessária ao contexto da Educação contemporânea em nosso país, ao analisarmos os princípios para uma gestão escolar que tenha em sua essência a missão de humanizar. Observado o conceito de gestão que assumimos, mesmo que em alguns pontos com reservas que são apontadas ao longo dessa dissertação, dialogamos com o Humanismo de Freire no que consiste poder aproximar gestão e pedagogia freiriana. Tendo já mencionado que Freire desempenhou o papel de gestor tanto no SESI, quanto na Secretaria de Educação de São Paulo (FREIRE, 1991) e que desenvolveu inúmeras atividades de liderança e docência (que infere gestão), é de se analisar a gestão escolar dialogicamente não em contraposição, mas complementação às concepções da práxis freiriana.

A gestão escolar como a propomos em nossa dissertação, a partir da pesquisa de tantos elementos como documentos norteadores internacionais e legais nacionais, teorias e concepções, diário de campo, não tem demonstrado ser inviável nem do ponto de vista legal, muito menos ideológico. Pois, assim como assume Freire (2014b) que a educação em si é diretiva, não exclui ser democrática e humanizadora.

Quando me reconheço *diretivo*, afirmo a não neutralidade da prática educativa e não meu autoritarismo. *Diretivo*, sou profundamente democrático, nem autoritário, nem licencioso. O meu sonho, por que tenho brigado a vida toda, é o de, juntando o meu esforço ao de tantos, contribuir para a invenção de um mundo menos feio e em que amar seja menos difícil. (FREIRE, 2014b, p. 241 – grifo do autor).

Desta feita, cabe aos sujeitos da gestão escolar a tomada de decisão consciente por uma gestão escolar humanizadora, que não desobriga a gestão de sua atuação como promotora do êxito dos processos humanizadores da escola. Antes e com mais comprometimento, exige desta sua ação contínua na busca por uma educação de qualidade, libertária e democrática.

### 3 CAMINHADA METODOLÓGICA



Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo.

Paulo Freire



Coerentes à *Pedagogia da Pergunta*, de Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), iniciamos a descrição do percurso metodológico com o problema, ou a pergunta, que nos levou à presente investigação: Que princípios norteiam a efetivação de uma gestão escolar humanizadora? Seguindo seu encaixo, outros questionamentos surgiram, de forma a conformar todo nosso estudo:

a) Qual o papel da gestão escolar na promoção de uma educação humanizadora?

b) Qual a abrangência da ação da gestão escolar na humanização dos sujeitos educativos?

c) Que Humanismo importa ao campo da Educação contemporânea?

Tendo esses questionamentos em mente e registro, observamos que, segundo Minayo *et al* (2013), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (p. 14). Nossa realidade é o tema mesmo da investigação, a gestão escolar humanizadora que, por sua subjetividade, demandou a abordagem metodológica de cunho qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio da revisão de literatura e análise documental, seguindo a linha filosófica da dialética. Poderíamos, como sugeriu a Banca quando da qualificação do projeto de pesquisa, eleger a linha hermenêutica enquanto base filosófica de análise. Contudo, não foi possível assumir essa abordagem porque, segundo Coreth (1973), a Hermenêutica “significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último, traduzir. Apresenta, pois uma multiplicidade de acepções, as quais, entretanto, coincidem em significar que alguma coisa é ‘tornada compreensível’.” (p. 1). Por essa afirmativa, entendemos que para nossa pesquisa, que objetiva, entre outros, propor

princípios para uma gestão escolar humanizadora, não bastava apenas compreender algo, mas compreender e apreender a fim de propor algo. Portanto, sopesamos a abordagem dialética como a mais coerente com nossa propositura.

Para tanto, partimos do entendimento do materialismo dialético de Marx, apresentado por Triviños (1987) e o aprofundamos na concepção da dialética freiriana (ROSSATTO *in* STRECK et al, 2010). Conforme Triviños (1987), “As raízes da concepção do mundo de Marx estão unidas às ideias idealistas de Hegel.” (p. 50). Em Hegel, o idealismo objetivo “aceitava que todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na ideia Absoluta.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 50). De Hegel, Marx tomou várias ideias e concepções que foram importantes para a formulação do marxismo, porém foi mais além. Se de Hegel Marx tomou as formulações sobre a alienação, o sistema dialético de compreensão da realidade e a percepção do mundo em constante movimento, sobressaiu com a teoria da consciência e da prática social como critério de verdade. Além disso, Marx, de acordo com Triviños (1987), estabeleceu a dialética condicionada às limitações históricas e objetivou-a à revolução do proletariado. Sua dialética considera a mutabilidade do mundo e apresenta três características: a materialidade do mundo, em que toda a matéria está em movimento; o fato de que a matéria é anterior à consciência e a premissa de que o mundo é cognoscível. Sendo assim, rejeita o conteúdo idealista da dialética de Hegel.

Triviños (1987) ainda ressalta que o materialismo dialético de Marx se apoia na História, no pensamento e nas conclusões da ciência e, portanto, estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. Outro ponto salientado por Triviños (1987) é que Marx apresenta a força das ideias como sendo capaz de introduzir mudanças a partir do meio dos grupos sociais. Ao estudarmos sobre as características e fontes do materialismo dialético de Marx, como possível abordagem filosófica de nossa investigação, deparamo-nos com importantes intersecções em sua relação com a teoria freiriana. Como salientado no capítulo da revisão de literatura, Freire sofreu forte influência do Humanismo Marxista. Isso posto, ousamos considerar que, assim como Marx extrapola a dialética de Hegel, Freire supera a de Marx, tendo em consideração nosso contexto de investigação, o da Educação Básica brasileira.

Na dialética freiriana, além das características do materialismo dialético de Marx, há a consideração da práxis para além de mera prática social como validadora

da verdade. Em Freire, a práxis é a máxima aproximação do dito e do vivido, pois “é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional que a designava como sendo o oposto à teoria.” (ROSSATTO, 2010, p. 326). Na abordagem da dialética freiriana, “a práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação.” (ROSSATTO, 2010, p. 327).

Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), assim, não só inaugura uma dialética própria, em que há a relação estreita entre saberes – o conceitual e o prático –, como também lança à essa dialética um objetivo claro e social: “A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 89). Por essa exposição, consideramos que a abordagem filosófica dialética a qual nos baseamos ultrapassa a de Hegel e a de Marx, sendo muito mais próxima à dialética de Freire. Como Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), ressaltamos a importância de uma ciência que não só retrate e descreva o objeto de estudo, mas contribua para reflexão e proposição de ações de mudança. Sobre a dialética que assumimos, próxima à de Freire, a base da práxis é entendida como “um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo.” (ROSSATTO, 2010, p. 327).

A concepção de ciência norteadora de nosso trabalho, enquanto pesquisadores, é a de uma “nova concepção da ciência como mediadora para a compreensão e transformação da realidade.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 95). Inicialmente, tínhamos como intenção analisar a gestão escolar e a humanização sob a perspectiva da triangulação entre legislação brasileira, UNESCO e Banco Mundial a fim de propormos elementos para a formação de um modelo de gestão escolar humanizadora. Porém, após a qualificação, acolhemos a sugestão da Banca de ampliarmos o *corpus* de análise. Focamos nosso estudo, portanto, em uma triangulação oriunda de documentos atinentes ao campo da educação, no que diz respeito aos âmbitos internacional e nacional, literatura e diário de campo, haja vista a caminhada profissional dos pesquisadores, e sua análise. Após essa reconfiguração, retomamos nossos objetivos – geral e específicos – tendo como pressuposto a nova perspectiva documental.

Fizemos, assim, a leitura flutuante dos demais textos consideramos pertinentes, procedendo ao que Bardin (2016) observa como a primeira atividade para se ter “contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.” (p. 126). O objetivo geral deteve-se em analisar a abordagem humanista na educação contemporânea a fim de propormos princípios para uma gestão escolar humanizadora.

Além do objetivo geral, mantivemo-nos atentos aos específicos:

1. Analisar o papel da gestão escolar para a educação humanizadora;
2. Identificar a abrangência da gestão escolar na educação humanizadora dos sujeitos educativos;
3. Identificar que Humanismo importa ao campo da Educação contemporânea.

### **3.1 Tipologia do estudo**

Por pesquisa qualitativa entendemos a que “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (DESLANDES, 2013, p. 21). De acordo com Minayo *et al* (2016), “ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (p. 21). Por se tratar de pesquisa teórica, com análise documental e estar focada em objetivos voltados a processos oriundos de abordagens conceituais, a pesquisa qualitativa foi assumida como a mais adequada. Outro fator que ressaltamos é que

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO *et al*, 2016, p. 21).

No caso de nossa pesquisa, que teve por base o estudo de documentos e aportes teóricos com o objetivo de uma propositura específica, a dos princípios para uma gestão escolar humanizadora, a abordagem qualitativa superou a quantitativa. Outra característica importante a considerar quando tratamos da pesquisa qualitativa é que “Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Embora essa seja uma propriedade

que contribui para o enriquecimento dos resultados da pesquisa, sua dinamicidade também requer do pesquisador que este demarque limitações coerentes para a posterior análise de dados que sejam relevantes. Essas delimitações são importantes e devem ser claras, pois servem como balizas à rigurosidade do estudo, dificultando a produção de um sem fim de decorrências. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa pode ser limitada em relação ao assunto, à extensão, ao objetivo, ao campo de investigação e ao nível da investigação.

### **3.2 Etapas constituintes da abordagem metodológica e coleta de dados**

Marconi e Lakatos (2017) comentam que “A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos.” (p. 180). Para nossa pesquisa, realizamos a coleta de dados por meio dos procedimentos a seguir explicitados.

a) Revisão de literatura: Para nossa revisão de literatura, consideramos como fonte primária os escritos de Paulo Freire. Nossa fonte secundária contou com autores que dialogam com o autor primário, em um movimento dialético de aproximação e distanciamento, seguindo os eixos assim compreendidos:

I) Gestão/ Gestão Escolar: Gaujelac (2007), Drucker (2001, 2006), Maximiano (2012), Colombo (2007), Paro (2010, 2012, 2016), Libâneo (2015) e Lück (2000, 2009, 2014a, 2014b).

II) Humanismo/ Humanização: Bombassaro *et al* (2003), Bombassaro; Paviani (2004), Souza (2004), Paviani (2007), Sartre (2014), Freire (2015b), Freire; Faudez (2017), Frankl (1978), Mounier (2015) e Marx (2004).

Já como fonte terciária, obtivemos os dados de autores encontrados na revisão de estudos científicos (artigos, dissertações e teses) que complementaram e/ ou avançaram nos estudos dos autores constituintes das fontes primária e secundária, conforme descrevemos mais adiante.

b) Análise documental: como fonte documental, analisamos os marcos norteadores da educação em âmbito internacional e a legislação brasileira para a educação. O *corpus* documental compreendeu o terceiro eixo de nossa revisão da

literatura, o dos Marcos Legais da Educação, e está brevemente descrito no quadro a seguir.

#### Quadro 9: *Corpus Documental da Pesquisa*

Fonte	Documento	Objetivo
<b>Legislação Brasileira</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996	Estabelece a organização do sistema educativo brasileiro e define suas diretrizes
	Plano Nacional de Educação, 2014	Legisla sobre as diretrizes e metas da educação nacional até 2024.
<b>UNESCO</b>	Relatório Delors, 1996. Declaração de Incheon, 2015	Apresenta os 4 pilares da educação para o século XXI. Apresenta as metas e estratégias para a educação global a fim de atingir a ODS4.
<b>Banco Mundial</b>	Estratégia 2020 para a Educação, 2011.	Estabelece estratégias para a Educação.

Fonte: Autoria Própria, 2017.

c) Análise das informações contidas nas páginas web oficiais de órgãos como UNESCO, ONU, MEC, BM e Fundação Paulo Freire. O acesso a esses *sites* foi necessário por permitirem a consulta a dados oficiais e atualizados, assim garantimos a rigorosidade científica necessária para uma investigação desse porte.

d) Diário de Campo dos Pesquisadores: Além dos materiais citados anteriormente, nossa pesquisa considerou o diário de campo dos pesquisadores para coleta de dados. Baseando-nos em Triviños (1987), “podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos.” (p. 154-155). Segundo o autor, as anotações de campo podem ser de natureza descritiva ou reflexiva. Para as nossas anotações, observamos a de natureza reflexiva, pois “Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações.” (p. 137).

Vale ressaltar, ainda, que uma pesquisa qualitativa “é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas.” (MINAYO *et al*, 2016, p. 25). Assim, realizamos atenta busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha por esse banco justificou-se pela abrangência no depósito de teses e dissertações, principalmente depois da criação da Plataforma Sucupira. Desde 2014, a citada plataforma integra o maior número possível de informações da Pós-Graduação no Brasil, entre elas a produção fruto de pesquisas,

ou seja, dissertações e teses, oferece acesso livre para consulta e concentra os bancos de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. A partir, então, dessa pesquisa, convencionamos a fonte terciária. A busca no banco de teses e dissertações supramencionada foi realizada a partir dos descritores relacionados aos documentos e às concepções de humanismo na educação: humanização, UNESCO+humanismo, UNESCO+Relatório Delors, PNE, Banco Mundial+educação, gestão+escolar+humanizadora e gestão+escolar.

A investigação no mencionado banco foi realizada entre os meses de maio e setembro de 2016 e posteriormente enriquecida nos meses de janeiro a julho de 2017. Essa verificação derivou o aproveitamento dos trabalhos referenciados ao longo do texto resultado desse estudo. Para a busca, consideramos os trabalhos realizados nos últimos 5 anos, tendo em foco a pertinência para a discussão do tema aqui proposto. Os textos encontrados quando da primeira etapa da investigação estão mencionados, de forma didática, no quadro a seguir:

**Quadro 10: Descritores utilizados para busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

Descritores	Ocorrências	Principais trabalhos
Humanização+educação	324	ALBERNAZ, 2014; ALMEIDA, 2014; FERREIRA, 2014; XIMENES, 2013
UNESCO + humanização	33	ALMEIDA, 2014; ROSA, 2015
UNESCO+Relatório Delors	68	PAULINO, 2013; SANTOS, 2013
PNE	29	AQUINO, 2015; FERNANDES, 2015; SILVA, 2014
Banco Mundial + educação	190	DECKER, 2015; NORGARA, 2015; RIBEIRO, 2014
Gestão+escolar+humanizadora	Ø	Ø
Gestão+escolar	130	NUNES, 2014; RUBIATO, 2015; SILVA, 2015 SINHORELLI, 2013

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Da busca pelos descritores, vale notar que muitos dos trabalhos relacionados ao descritor humanização+educação trata de estudos de caso. Nos 190 estudos encontrados sobre o Banco Mundial+educação, o tema central gira em torno das políticas públicas para implantação de programas municipais e estaduais de Educação em diferentes contextos. Quando exploramos o descritor UNESCO, seja agregado ao da humanização ou ao do Relatório Delors, os temas versam basicamente sobre os quatro pilares da Educação para o século XXI. Importante

mencionar, também, que no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, a ênfase que damos foi ao PNE de 2014, com vigência até 2024. Para esse, apenas 2 trabalhos foram relevantes para nossa investigação.

Fato, para nós inusitado, foi não termos encontrado nenhum trabalho relacionado ao descritor gestão escolar humanizadora. Também abrimos a pesquisa com os descritores de aproximação – gestão da educação e humanização, gestão escolar e humanismo – e não obtivemos nenhum resultado. Para o descritor gestão humanizada, obtivemos uma dissertação de mestrado que aborda o desenvolvimento profissional do gestor do SENAC nas unidades de Santa Catarina (SOUZA, 2013). Esse episódio corroborou a necessidade de ampliarmos a investigação tendo a atenção voltada aos objetivos propostos.

### **3.3 Técnica de Análise de Dados**

O estudo de documentos, seguida a sua análise, é técnica importante para a pesquisa de abordagem qualitativa nas Ciências Sociais, seja na complementação de informações obtidas em outras fontes, seja desvelando aspectos novos de um determinado tema ou assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Corsetti (2006), o estudo de documentos predomina em investigações que utilizem “fontes primárias de amplo espectro, vinculadas a objetos situados no plano das políticas educacionais, sistemas de ensino, instituições educativas.” (p. 28).

A análise de dados foi realizada tendo por inspiração a técnica de Análise de Conteúdo, observada em Bardin (2016) e em Triviños (1987). Ressaltamos que “análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2016, p. 52). Além disso, observamos a abordagem dialética, já fundamentada anteriormente, também como inspiradora de análise em todo o percurso de nossa investigação, inclusive na análise dos dados. Corroboramos, assim, o exposto em Freire e Faundez (2017), “que a realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade.” (p. 93). Com relação aos procedimentos de análise de dados, o estudo recorreu a fontes bibliográficas, documentais e *sites* da internet.

Por isso, para a pré-análise dos documentos, procedemos ao exame proposto por Bardin (2016).

I. Realizamos a leitura flutuante, pelos objetivos segundo Bardin (2016):

II. Procedemos ao recorte do *corpus* com o universo demarcado, de acordo com as regras de seleção propostas por Bardin (2016):

a) Regra da exaustividade: leitura atenta dos documentos do *corpus* convencionado;

b) Regra da representatividade: a seleção dos documentos constituía representantes dos principais marcos regulatórios e legislativos da Educação em âmbitos internacional e nacional;

c) Regra da homogeneidade: os documentos atenderam a essa regra por apresentarem interfaces quanto aos seus objetivos e demandas;

d) Regra da pertinência: além de serem representativos, os documentos selecionados apresentam pertinência devido a sua abrangência (internacional e nacional) e espaço temporal para alcance de metas e objetivos.

III. Após a pré-análise dos documentos, procedeu-se à formulação dos objetivos (geral e específicos).

Após a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos para interpretação, seguimos à categorização que, segundo Bardin (2016), “não é etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo.” (p. 147). Para nossa pesquisa, consideramos pertinente categorizar os resultados pelo critério semântico. Compreendemos, assim, o que agrupa palavras e/ ou proposições, pelo domínio da significação, em campos semânticos, ou seja, temas e subtemas. Porém, ressaltamos que, atendendo à sugestão da Banca de qualificação do projeto de pesquisa, procedemos à mudança do termo categoria, utilizado por Bardin (2016) e Triviños (1987) para princípio. Embora pareça uma modificação superficial que não implica em alteração no método de análise, salientamos que, seguindo a coerência por uma dialética próxima a de Freire, em constante dinamicidade com o mundo em que estamos inseridos e com o espaço-tempo histórico em que vivemos, propor princípios para a gestão escolar humanizadora requer flexibilidade conceitual.

Observar categorias, diretrizes, normativas pressupõe engessamento de ações e do pensamento reflexivo proposto por Freire (1996, 2105a, 2015b). Afinal “Essa concepção nos leva a compreender que as categorias e os conceitos não são

estáticos. Nem em quantidade, nem em conteúdo. E que o método não deve ser um conjunto de dogmas imutáveis, conquistado para a eternidade.” (FREIRE; FAUDEZ, 2017, p. 96). Os motivos pela escolha do vocábulo princípio em detrimento de categoria é melhor explicitado no próximo capítulo, que trata especificamente dos achados da pesquisa, bem como a análise de cada um. Em seu conjunto, e pelas razões a seguir expostas, originamos os princípios para uma gestão escolar humanizadora a partir da análise de nosso *corpus* investigativo.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS



Uma condição fundamental, na discussão do papel do intelectual com relação a seu sonho, é que o seu seja um sonho possível de ser realizado e que sua realização a perseguir o seja nas concretas condições em que se acha. Afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está. Para isso, é preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidades. É preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-datado. A realidade histórico-social é um dado dando-se e não um dado dado.

Paulo Freire



A análise dos dados, encontrados após os passos descritos no percurso metodológico, seguem alguns critérios que precisam ser explicitados. Além da disposição dos dados, salientamos que devido à necessidade de adaptações quanto à técnica proposta por Bardin (2016), aprouve-nos convencionar, em nossa pesquisa, as chamadas categorias em princípios. Essa adequação, proposta pela Banca por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, foi por nós aceita por considerarmos a coerência na utilização de vocábulos que expressem, da forma mais dialógica possível, os fundamentos humanistas que defendemos. Assim como “todas essas conceituações devem ser lidas com base em uma realidade concreta. Não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade.” (FREIRE; FAUDEZ, 2017, p. 92). Nossa realidade concreta, enquanto objeto de nossa pesquisa, é a possibilidade de analisar princípios para uma gestão escolar humanizadora. Sendo assim, pareceu-nos ao mesmo tempo humanista e rigoroso, cientificamente, a mudança dos vocábulos, já que categorias subentendem demarcações fechadas em si mesmas, mas “Se a totalidade é histórica, as categorias, os conceitos e a teoria em geral serão históricas.” (FREIRE; FAUDEZ, 2017, p. 96) e podem ser alteradas nessa propositura.

Além de Freire e Faudez (2017), também nos aproximamos do posicionamento de Fossatti (2013) ao apresentar as categorias resultado de sua pesquisa sobre o perfil docente e a produção de sentido. O autor clarifica que a

organização de forma sistemática das categorias é apenas didática e conclui: “acolho e reflito sobre a vida humana em sua totalidade.” (p. 109). Portanto, seguindo a essa premissa, apresentamos a seguir os cinco princípios para a gestão escolar humanizadora, e suas análises:

1. Princípio da Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais;
2. Princípio do Exercício da Cidadania;
3. Princípio do Diálogo;
4. Princípio da Integração do saber, do fazer, do ser e do conviver no projeto de vida dos sujeitos educativos;
5. Princípio da Pedagogia do Cuidado.

Para melhor demonstrarmos nosso posicionamento quanto à apresentação didática dos princípios para uma gestão escolar humanizadora, elaboramos o esquema a seguir.

**Figura 3: Princípios para uma Gestão Escolar Humanizadora**



Fonte: Autoria Própria, 2017.

Consideramos, desse modo, que os cinco princípios se interseccionam e são interdependentes, não podendo haver a exclusão de nenhum deles no que concerne à gestão escolar que aqui defendemos.

#### 4.1 Princípio da Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais

As atividades exigidas no exercício da gestão escolar são várias e quando observadas pela ótica de um projeto educativo voltado à humanização, as que dizem respeito ao atendimento dos preceitos legais podem se tornar desfocadas. Porém, em nosso estudo, temos vislumbrado a gestão escolar humanizadora em nenhum momento dissociada do conhecimento e aplicação de leis, normativas e diretrizes que regulam e orientam a Educação em nosso país. Dessa forma, é importante salientar que o quesito de atender aos preceitos legais requer sua aplicação pedagógica. Portanto, denominamos, assim, esse primeiro princípio de Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais.

Antes de prosseguirmos, portanto, esclarecemos que, no que diz respeito à formação de uma gestão escolar humanizadora, o atendimento aos preceitos legais vai além de mero requisito burocrático. Por preceito, entendemos o significado amplo, advindo do latim *praeceptum*, como lei, regra, ensinamento, doutrina (LARROUSSE, 1992). Essa nossa escolha, assim como todas as outras vinculadas ao uso de determinadas expressões e vocábulos, não é aleatória, mas intencional. Pois, não somente pela formação primeira em Letras, mas muito mais pela convicção de que “todo enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo. Ao dizer, o enunciado representa um estado de coisas do mundo [...]” (KOCH, 2011, p. 22) é que buscamos manter a coerência com o discurso humanista aqui defendido e não somente fazer uso da língua culta adequada ao discurso acadêmico.

Abordar o princípio da aplicação pedagógica dos preceitos legais, e não somente atendimento das leis, representa a tomada de decisão política da gestão escolar. Podemos fazer tal afirmação baseados, também, na etimologia da palavra legal, oriunda do latim *legalis* e que se refere não só ao que é pertinente à lei, mas ao lícito, justo e correto (LARROUSSE, 1992). Portanto, assumir o compromisso com esse atendimento é, conforme Freire (2015a), ter a consciência de que a prática educativa não é neutra, mas “a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político.” (p. 81).

Após a realização da leitura flutuante dos documentos e demais textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, pareceu-nos necessário analisar primeiramente esse: o da aplicação pedagógica dos preceitos legais. Essa

necessidade não se deu por grau de importância ou hierarquização, todavia pelo fato de que, didaticamente, as análises subsequentes são melhor explicitadas. Partir do estudo e exame dos aspectos legais atinentes ao sistema educativo e que interferem na gestão escolar exige desta sua decisão política pela educação libertadora, emancipatória e humanizada que ora preconizamos.

Para tanto, subdividimos esse princípio em três aspectos imprescindíveis e analisamo-los sob a ótica de documentos e autores pertinentes ao universo da Educação. A eleição desses textos para a análise também foi intencional, pois não mantivemos autores oriundos da gestão empresarial por coerência à nossa defesa de que a gestão escolar, e mais amplamente a educacional, apresenta características e movimentos próprios (PARO, 2011). Portanto, quanto ao conhecimento dos processos organizacionais, nos atemos aos escritos de: Nóvoa (1999), Lück (2010a), Libâneo *et al* (2012) e Paro (2011). Sobre a promoção da cidadania dos sujeitos educativos, observamos os textos de: LDB (BRASIL, 1996), PNE (BRASIL, 2014) e Freire (2015a e 2015b). Já no que se refere a um projeto educativo que promova os direitos humanos, nos debruçamos sobre DUDH (ONU, 1948), CF (BRASIL, 1988), PNE (BRASIL, 2014), Freire (1996, 2015a, 2015b) e Lück (2012, 2014a).

Recordemo-nos, também, que todo princípio, lei, diretriz, pressuposto serve a um modelo de sociedade que a escola pode ou reproduzir ou dele se libertar (CHARLOT, 2013). Por isso, importa alinhar o projeto educativo à utopia que nos move, pois “A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social.” (FREIRE, 2012, p. 50).

#### 4.1.1 Conhecimento dos processos organizacionais

Quando tratamos aqui de processos organizacionais como parte dos preceitos legais, limitamo-nos aos pertinentes ao campo da Educação. Pois, há inúmeros autores que tratam de organizações no que tange às empresas, fora de nosso recorte de estudo. De Hall (2004), tomemos um exemplo, quando afirma que “Estudamos as organizações porque as organizações produzem impactos.” (p. 3). Mas, diante desse enunciado, parece-nos incoerente pensar esses impactos sem antes termos a clareza do que é uma organização e de como a escola se relaciona a esse conceito.

Maximiano (2005), ao analisar as teorias existentes sobre o tema, menciona dois tipos de organizações: as oriundas dos grupos sociais informais (como a família e os amigos) e as originárias dos grupos sociais formais. Às segundas, postula que “Todas as organizações formais são burocracias. A palavra *burocracia* identifica as organizações que se baseiam em regulamentos. [...] as organizações são regidas por regulamentos que criam direitos e obrigações.” (p. 100-101 – grifo do autor). Considerando essa afirmação, encontramos em Nóvoa (1999) a assertiva de que “As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.” (p.15 – grifo do autor).

Por termos consciência de nossa escolha quanto à delimitação do espaço da escola enquanto organização, é que retomamos Nóvoa (1999) ao mencionar que “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]” (p. 16). Portanto, conhecer os processos organizacionais que se operam na escola enquanto organização formal, regida por leis específicas, é de suma importância para que não haja alijamento no que tange ao campo do saber para agir. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Em nosso estudo, observamos que, enquanto processos organizacionais, os que dizem respeito ao currículo, às ações pedagógicas (como sistema de avaliação) e às relações interpessoais (entre professores, pessoal técnico-administrativo, alunos e familiares e até mesmo entre a gestão e os demais sujeitos educativos) são relevantes.

À gestão escolar cabe a compreensão desses processos para que possa efetivamente desenvolver um projeto educativo humanizador, que perpassa e engaje o todo da escola. Para tanto, necessita estar atenta à cultura e ao clima organizacional. Esses dois aspectos dos processos organizacionais aparecem em muitos teóricos da área da administração e gestão de empresas, anteriores aos estudos relacionados ao espaço escolar. Assim, Robbins (2008) define cultura organizacional: “um sistema de valores compartilhados pelos membros de uma organização e que a distingue de outra.” (p. 226). Mas para mantermos a coerência

a nossos objetivos, buscamos em Lück (2010a) a abordagem de clima institucional e cultura organizacional específica à realidade da escola, embora observemos nuances advindas das teorias próprias da administração. Para a autora, “O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino.” (p. 30). Para ela,

a importância desses conceitos é evidenciada pelo fato de que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas sobremaneira pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho em seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam decisões, implementam-nas, percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que muitos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais entram em jogo. (LÜCK, 2014a, p. 30-31).

Lück (2010a) continua sua abordagem considerando os diversos aspectos que interferem e geram a personalidade da escola, vinculada essa ao clima institucional e à cultura organizacional. Entre outros, refere-se aos “fundamentos, diretrizes, objetos e métodos comuns [...]” (p. 39) aos quais a escola adapta e utiliza de acordo com sua própria cultura. Libâneo *et al* (2012) também defendem a escola como organização na qual “sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana.” (p. 437). Os autores atribuem à gestão a responsabilidade pelo conhecimento tanto da organização social, que é a escola, quanto pelos processos pelos quais ela se constitui. Também afirmam, como Lück (2010a), que “é oportuno ressaltar os aspectos informais da organização escolar, introduzindo o conceito de cultura organizacional.” (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 438).

Ressaltamos que, em nosso estudo, não prevemos a conceituação de tais elementos: clima institucional e cultura organizacional. Porém, ao observarmos que o princípio da aplicação pedagógica dos preceitos legais inferia diretamente no conhecimento dos processos organizacionais, a clareza sobre esses dois elementos se fez necessária. Quando analisamos a proposta de uma gestão escolar humanizadora, os fatores que interferem na cultura organizacional devem ser levados em conta, principalmente no que tangem aos mecanismos de aceitação de uma proposta educativa humanizadora. Pois,

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças à rotina de trabalho etc. (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 440).

O conhecimento dos processos organizacionais, inserido em um contexto de gestão atento ao projeto educativo humanizador, necessita estar alinhado a essa perspectiva. Com base em nosso diário de campo, o que temos observado são sujeitos da gestão escolar distantes da real cultura organizacional da escola em que atuam. Consideram sua administração como vinculada somente às atividades-meio, descritas por Paro (2011) como “planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros.” (p. 20). Essas atividades são, segundo o autor, as que sustentam as atividades-fim, que em uma escola dizem respeito aos processos pedagógicos, mais inerentes ao trabalho do professor junto aos seus alunos (p. 20-21). Porém, baseados em nossa experiência enquanto sujeitos educativos em diversas instituições de ensino, e calcados em autores aqui mencionados, ousamos afirmar que há a necessidade de a gestão escolar conhecer tanto atividades-meio quanto atividades-fim, pois

a qualidade específica da administração (ou da gestão, que será tomada aqui como sinônimo) é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. (PARO, 2011, p. 21).

O conhecimento dos processos organizacionais é parte importante do princípio da aplicação pedagógica dos preceitos legais. Está relacionado tanto aos aspectos técnicos já mencionados nesse estudo quanto aos humanos, pois pressupõe o conhecimento da cultura organizacional. Em nossa defesa por uma gestão escolar humanizadora, outras concepções relacionadas à gestão têm se mostrado relevantes. Uma delas diz respeito ao perfil de uma gestão escolar atenta ao tipo de sociedade que deseja promover. Portanto, fator importante na aplicação pedagógica dos preceitos legais é direcionar esse atendimento, exigido de uma organização regida por leis, como já vimos, à promoção da cidadania dos sujeitos educativos.

#### 4.1.2 Promoção da cidadania dos sujeitos educativos

O termo cidadania, em nosso estudo, é tomado a partir da concepção freiriana. Segundo o Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck *et al* (2010), “A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar,

participando conscientemente em favor da emancipação.” (HERBERT, 2010, p. 67). Tendo essa concepção como norteadora de nossa pesquisa, observamos que a aplicação pedagógica dos preceitos legais atinentes à educação requer a compreensão do papel que a gestão desempenha na promoção da cidadania.

Como já ressaltamos anteriormente, a gestão escolar está vinculada às leis, normativas e diretrizes que organizam e dirigem a educação em nosso país. Essas normativas, leis e diretrizes são elaboradas a partir de dispositivos de maior amplitude, como os marcos regulatórios da UNESCO e Banco Mundial. Os quais, embora objetos de críticas (COELHO, 2009; SANTOS, 2014; ROBERTSON; DALE, 2011), acabam por influenciar toda a prática educativa nos âmbitos internacional e nacional. Em nosso estudo, temos encontrado indícios que corroboram uma de nossas hipóteses iniciais: a de que é incompatível uma gestão escolar humanizadora desprezar esses organismos. O que parece contraditório, se visto a partir de uma ótica rasa e dissociada da dinâmica escolar enquanto organização.

Considerando a decisão política da gestão por engajar-se em um projeto educativo humanizador, concerne-se a esta o conhecimento de todas as instâncias que regem a educação. Pois, assim como Coelho (2009), acreditamos que um dos aspectos “do processo formativo da educação é o do reconhecimento pelo indivíduo de que somente é capaz de traçar seu próprio destino considerando as relações instituídas no mundo humano.” (p. 27). Tendo isso em vista, analisamos esse item do princípio da *Aplicação Pedagógica dos Preceitos Legais* sob a ótica de uma gestão escolar implicada em promover a cidadania de todos os sujeitos educativos da escola. Essa implicação denota a escolha política da gestão escolar, inclusive porque a educação não é neutra, mesmo quando pretende sê-la. Assim, concordamos com o que concebe Freire (2015a): “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém.” (p. 45).

Esse é um aspecto que não pode ser ignorado em nossa pesquisa, porquanto há importantes documentos que regem o sistema educativo e que não podem ser ignorados. Porém, o encaminhamento que a gestão escolar fará, a partir de seu conhecimento, é o que demonstra sua posição política enquanto humanizadora ou não, promotora ou não da cidadania. Em se tratando da legislação brasileira para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, dos

Princípios e Fins da Educação Nacional, explicita a formação para o exercício da cidadania:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A gestão escolar humanizadora é a que promove, a partir de sua atuação enquanto gestão consciente de seu papel, também, de formadora, o exercício da cidadania. À luz freiriana, engajar-se na luta cotidiana pela libertação de seus sujeitos requer posturas a que nem sempre as gestões escolares decidem atrelar-se. Pois, decidir pelo processo humanizador demanda a compreensão do outro, em estar a gestão escolar também humanizada. Sobre essa abordagem, Freire (2015b) postula: “O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles.” (p. 50). A amorosidade pode ser aqui tomada como a ação pela consciência do compromisso da gestão junto aos sujeitos educativos. Não basta o dizer-se humanizador sem a decisão formal e prática de sê-lo.

No que diz respeito, ainda, ao âmbito nacional, o PNE (BRASIL, 2014) garante, por meio de suas diretrizes, que haja a promoção da cidadania por meio da educação. Consideramos, para essa análise, as diretrizes que norteiam o documento. Desde a LDB (BRASIL, 1996), há a preocupação com o acesso universal à educação formal, a partir da defesa da educação no âmbito escolar. Pois, é por ela que os sujeitos têm acesso aos saberes que os qualificam para a vida cidadã e o mundo do trabalho. As primeiras diretrizes do PNE (BRASIL, 2014) tratam especificamente de aspectos da educação que oferecem aos sujeitos as condições de exercerem conscientemente sua cidadania.

A gestão escolar que pretende uma práxis humanizadora precisa estar atenta à importância de oportunizar elementos e ferramentas que promovam a cidadania de seus sujeitos educativos. Sabedora desse ponto, ela passa da reflexão à ação, e desta de volta à reflexão, em constante espiral. Porque, como postulou Freire (2015b), “Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de *estar sendo*; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como *estavam sendo*” (p. 66-67, grifo do autor).

Conhecedora dos aspectos legais que regem nosso sistema educativo, a gestão escolar humanizadora é aquela que comporta a consciência sobre esses aspectos legais. Utiliza-os para que seus sujeitos educativos apreendam seus direitos e exerçam a cidadania de maneira a transformarem a sociedade. Para embasar nossa formulação, consideramos nosso diário de campo. Ao longo do percurso de inserção na educação básica, podemos reconhecer que ter o conhecimento implica agir sobre e a partir dele. Não há conciliação entre a gestão escolar que se pretende humanizadora e sua manutenção alienada da realidade circundante de seus sujeitos educativos. Por isso, “devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política.” (FREIRE, 2015a, p. 56).

#### 4.1.3 Educação para a promoção dos Direitos Humanos

Antes de abordarmos o papel da gestão escolar como promotora dos direitos humanos, observemos os conceitos de escola e de educação que aqui consideramos. Charlot (2013) organiza sua crítica ao modelo de escola observando-a inadaptada à sociedade no que diz respeito aos aspectos econômico, sociopolítico e cultural. Porém, em contrapartida, “adaptada demais às necessidades da classe dominante.” (p. 218). Sobre esses aspectos da escola, Charlot (2013) assume que tanto podem libertar quanto alienar. Cabe, antes de mais nada, à escola definir seus fins educativos, de forma clara e que seja capaz de “colocar em comum esforços individuais de pesquisa e realização.” (p. 302).

Seguindo a lógica de uma escola em que seu projeto educativo promova os direitos humanos, podemos encontrar na pedagogia freiriana subsídios para essa defesa. Freire (1996) aponta para uma das funções da educação, ou seja, “é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98). O autor dialoga com Charlot (2013) no que diz respeito à característica dialógica da escola enquanto espaço de educação formal. Ambos autores apontam que a intervenção da escola “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.” (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor). De acordo com sua análise, essas são facetas que, mesmo contraditórias, compreendem a escola.

Sabemos que, ao propormos a análise da escola sob a visão crítica e consciente de sua dinâmica, importa analisá-la como espaço para a educação de seres humanos, em relação estreita uns com os outros. Por isso observar e atuar a partir do outro torna-se irretorquível. Essa ideia é clara ao encontrarmos, ainda em Freire (2015b), a compreensão de que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais.” (p. 39).

Tendo isso claro, e voltando novamente à defesa de uma escolha política por parte da gestão escolar, de promover uma educação humanizadora (FREIRE, 2015a), analisemos o aspecto da educação em direitos humanos a partir de sua formulação pela ONU, em 1948. Pois, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), tanto os grandes organismos internacionais quanto a sociedade em geral têm discutido e refletido sobre sua efetividade. Diante de tantos discursos baseados no senso comum que criticam os direitos humanos como artifício para a manutenção da violência e absolvição de criminosos, urge o debate sobre os direitos humanos e sua interface com a cidadania em todos os setores da sociedade.

Em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a existir oficialmente. Dentre seus propósitos, destacamos o que nos parece de suma importância: “Realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.” (ONUBR, 2017). Por tratar-se de uma entidade internacional que tem amplitude de ação no que diz respeito aos seus países signatários, promover o respeito aos direitos humanos requer conhecê-los. Para tanto, em 1948, a DUDH foi adotada pela ONU como direito internacional consuetudinário, ou seja, “uma prática geral e consistente seguida pelos Estados, decorrente de um sentimento de obrigação legal.” (ONUBR, 2017). Desde então, tem inspirado as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

No que tange ao conhecimento dos direitos humanos propriamente ditos, tanto o *site* da ONU quanto o da UNESCO disponibilizam amplo catálogo de materiais sobre programas, relatórios, livros e notícias a respeito da educação em direitos humanos. Com o advento da internet, estar alheio a esse material e seus objetivos coincide com o que aponta Bauman (2009) quanto ao valor que se dá à informação,

assim como a todas os elementos que fazem parte de nossas vidas. No mundo líquido atual, “A ignorância produz a paralisia da vontade.” (p. 165).

As formulações da ONU sobre os direitos humanos são resgatadas na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988). O artigo 4º Dos Princípios Fundamentais é o que trata, ainda de forma mais ampla, da prevalência dos direitos humanos. Porém, todo o texto, ao instituir o Estado Democrático brasileiro, cita, diversas vezes, aspectos advindos do texto primeiro da DUDH (ONU, 1948). Já no que concerne diretamente à educação, retomemos o PNE, observando que as 11 primeiras metas tratam da garantia do acesso, permanência e qualidade da educação. São “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade [...]”. (BRASIL, 2014). A partir dessa garantia, a de que todos tenham acesso à educação formal, como já mencionamos anteriormente e reiteramos aqui, cabe à escola gestar o projeto educativo que desenvolva não só o conhecimento, mas também a observância e atuação em direitos humanos.

Como bem observa Teixeira (2011), “educação em direitos humanos não é diferente de uma educação para a democracia, entendida a democracia como um modo de vida, mais que uma forma de governo.” (p. 150). Por isso, a observância e atendimento da meta 19, que trata especificamente da gestão escolar democrática e retoma a LDB (BRASIL, 1996). Pois, no entendimento dos pesquisadores, a garantia de autonomia da gestão escolar é a possibilidade de organização e defesa do projeto educativo amplo e institucional para os direitos humanos.

A educação em direitos humanos é uma inquietação que perfaz os caminhos que a gestão opta por percorrer. A educação pode ser, em sua função dialética, humanizadora ou desumanizadora. Pois, segundo Freire (2015), “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (p. 40). Nessa abordagem, a educação enquanto processo da escola necessita ser humanizadora, atendendo a observância dos direitos humanos, tomados aqui pelos da DUDH (ONU, 1948). Pois,

[...] a conquista dos direitos humanos, e da democracia, decorre dos embates sócio-históricos que as sociedades travam constantemente. A educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de ser

*mais* e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia. (VIOLA, 2010, p. 121, grifo do autor).

Em nosso estudo, observamos que a gestão escolar tem papel fundamental para a educação em direitos humanos. Para tanto, não basta analisar sua atuação enquanto uma entidade superior dentro da instituição. A escola, formada por pessoas e para pessoas, demanda apropriação de ações a partir da consciência de todos os seus sujeitos. Para Lück (2012), a gestão em si pressupõe a participação e um trabalho realizado a partir dos sujeitos e para os sujeitos. A gestão escolar, portanto, torna-se, por sua gênese, responsável pela escola no seu todo. Tendo como ponto de partida as articulações necessárias à vida escolar, os sujeitos educativos podem ser estimulados ou cerceados em seus direitos. Por essas observações, é possível entender a escola a partir de sua gestão. Portanto, cabe dizer que para um projeto educativo que promova os direitos humanos importa que a gestão exerça a liderança consciente de sua atuação. Por liderança, tomamos a defendida por Lück (2014a), de “uma expressão emergente em processos socioculturais altamente dinâmicos [...]” (p. 37). A autora aprofunda a conceituação do termo, a partir da escola:

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados. (LÜCK, 2014a, p. 37).

Se “o papel da escola e de seus professores é o de promover a aprendizagem dos alunos, de modo que estes possam atuar segundo o espírito da cidadania [...]” (LÜCK, 2014b, p 37), o papel da gestão escolar é garantir que esse processo seja assumido pelo engajamento. Ser liderança atuante demanda vontade política à luz da compreensão dos processos e necessidades dos sujeitos educativos. Tendo por premissa que a educação em direitos humanos é papel da escola, a gestão escolar concentrará esforços em sua promoção. Contribuirá para a formação de seres humanos sujeitos de sua cidadania, conscientes de que os direitos humanos são de todos e que sua observância para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e pacífica é possível.

## 4.2 Princípio do Exercício da Cidadania

Como vimos anteriormente, a gestão escolar, ancorada nos dispositivos legais da educação, torna-se conhecedora de seu papel como promotora da cidadania dos sujeitos educativos. Porém, para que haja essa promoção, a gestão escolar precisa, também, estar consciente de que a escola, enquanto instituição organizada, desempenha papel socializador importante (DASSOLER, 2015). Pois, “não há ser humano que não seja social.” (CHARLOT, 2013, p. 38), e esse ser humano, ainda segundo Charlot (2013), torna-se sujeito mediante sua inserção em uma educação que “é um triplo processo de humanização, socialização/ ingresso em uma cultura, subjetivação/singularização.” (p. 49). Freire (2015a e 1996) e Freire e Horton (2011) concordam com Charlot (2013) sobre esse aspecto da educação.

Amparados nessas afirmativas e em consonância com nossa pesquisa sobre os princípios que norteariam a gestão escolar humanizadora, deparamo-nos com a importância do exercício da cidadania, não só da formação dos educandos para a cidadania, mas em uma gestão escolar que seja ela, também, cidadã. Dessa forma, juntamo-nos a Jung e Sudbrack (2016) ao questionarem “quem deverá, então, educar o cidadão?” (p. 88). Pergunta que as autoras respondem com duas possibilidades, sendo uma delas a que nos importa nesse estudo: “a escola cuja gestão seja verdadeiramente democrática [...]” (p. 88). A essa afirmativa, ousamos complementar que a efetiva gestão democrática tem como característica o exercício da cidadania que deseja promover nos sujeitos educativos.

A fim de analisarmos esse segundo princípio, retomamos alguns aspectos inerentes ao que vislumbramos como uma escola engajada em um projeto educativo humanizador, bem como discorremos sobre o perfil da equipe gestora humanizada e humanizadora. Para tanto, dialogamos com documentos atinentes à educação brasileira (LDB, 1996; PNE, 2014) e autores que analisam a gestão escolar sob a perspectiva da participação e da democracia (LÜCK, 2013a e 2013b; PARO, 2012; LIBÂNEO *et al*, 2012). Também, os intercursos observados a partir de Freire (2013, 2014a, 2015a e 2015b); sobre a proposta de uma escola cidadã, buscamos em Gadotti (2010) e Paro (2012 e 2016), além de Freire e Faundez (2017), subsídios para nossa análise. Por esse recorte de textos, reafirmamos que não há dissociação entre

legislação, gestão escolar e humanização enquanto norteadores do projeto educativo humanizador e formador de cidadãos.

#### 4.2.1 Educação para a cidadania na LDB e no PNE

Já posicionamos, anteriormente, o conceito de cidadania ao qual nos referimos em nosso estudo. No que diz respeito à atuação de gestão escolar que propomos, humanizada e humanizadora, convém, também, observarmos os aspectos legais de formação e exercício da cidadania. Esses foram abordados de maneira mais abrangente no item 4.1, porém, pela interligação dos princípios elencados em nossa investigação, as leis são constantemente evocadas, inclusive porque um de nossos objetivos é o de observarmos o que a legislação enfoca sobre os princípios.

Ao longo do aprofundamento do estudo, observamos que analisar somente o PNE (BRASIL, 2014) não seria suficiente, tendo como argumento o fato de que este abrange o período definido até 2024. Além disso, o PNE atende pressupostos e normativas explicitadas na LDB (BRASIL, 1996), o que nos levou a considerá-la para fins de melhor embasamento de nossa investigação.

Analisamos os dois documentos basilares da educação nacional brasileira, a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014), e observamos que tanto um quanto outro aponta a formação para a cidadania, ou exercício da cidadania, como de responsabilidade da educação básica formal. Ou seja, a educação instituída legalmente por meio da escola, ou sistema escolar, deve “assegurar formação para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, art. 22).

Ao longo de seu texto, a LDB dispõe, separadamente, dos objetivos do Ensino Fundamental de 9 anos e do Ensino Médio. Para o primeiro, dispensa como um de seus alvos “a formação básica do cidadão.” (BRASIL, 1996, art. 32). Já para o segundo, aponta uma de suas finalidades como a de “preparar para o trabalho e cidadania.” (BRASIL, 1996, art.35). Contudo, ao buscarmos uma definição/ conceito legal para cidadania, só podemos inferir a partir de algumas colocações apontadas por Clemente (2015), em sua tese de doutorado.

O autor analisou o conceito de cidadania nas Ciências Sociais, observando a produção de artigos de cientistas sociais brasileiros e brasilianistas, disponível no banco de dados da Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*). Considerando recortes

históricos e referentes à redemocratização, Clemente (2015) analisou o vocábulo cidadania em um total de 66 textos, entre os anos de 1989 e 2013. A importância de seu estudo para nossa investigação está no fato de que, por observar o contexto histórico e político de maneira longitudinal, foi possível aderir o conceito de cidadania aos objetivos e imperativos sociais de cada época. O que, tendo em conta as bases legais à quais nos reportamos em nossa investigação, delimita o conceito de cidadania observado. Gadotti (2010) também defende que, ao analisar o conceito de cidadania, devemos fazê-lo atentos ao período histórico em que é utilizado, inclusive porque “No caso de uma educação para e pela cidadania, isso se torna ainda mais necessário.” (GADOTTI, 2010, p. 67).

No estudo de Clemente (2015), deparamo-nos com 9 abordagens do termo cidadania, todos ligados a um determinado período histórico-político. O autor apresenta um quadro-síntese bastante aclarador, do qual tomamos as duas abordagens que se relacionam aos anos em que a LDB foi elaborada e sancionada. Além dessa lei, específica da educação brasileira, vale ressaltar sua concordância e expansão dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, que também defende, como um de seus fundamentos, a cidadania (BRASIL, 1988).

Uma das abordagens diz respeito à cidadania participativa que, segundo Clemente (2015), após a análise dos artigos encontrados, pode ser considerada uma nova cidadania. Para a consolidação dessa nova cidadania, o autor da tese aqui mencionada elenca seis elementos a partir de sua leitura do texto de Dagnino (1994):

I. Direito a ter direitos; II. constituição de sujeitos sociais ativos que definam e lutem pelo que consideram ser os seus direitos; III. novas formas de sociabilidade e desenhos mais igualitários das relações sociais; IV. a transcendência do foco da relação entre o Estado e o indivíduo para incluir a relação com a sociedade civil; V. pertencimento vinculado ao direito de participar da definição do sistema político; VI. um quadro de referência que possa dar conta da diversidade de questões emergentes: da igualdade à diferença, da saúde aos meios de comunicação de massa, do racismo ao aborto, do meio ambiente à moradia. (CLEMENTE, 2015, p. 104).

Outro ponto a considerar na referida tese é que a cidadania participativa se articula na década de 1990. Nesse período, no Brasil, o avanço do neoliberalismo e os desafios da democracia no país, recém instaurada após 21 anos de Ditadura Militar, demandaram da sociedade a ampliação daquilo que é considerado político, pela atuação de uma cidadania participativa (CLEMENTE, 2015). Retomamos, aqui, a

referência a Freire (2015b). Na pedagogia freiriana, o sujeito exerce a cidadania mediante a consciência de seus direitos e deveres enquanto ser social, que faz parte de uma comunidade, de um coletivo. A partir do conhecimento de si, ele pode, então, contribuir para modificar seu entorno, a fim de melhorá-lo não só para si, mas para sua comunidade. É o que Freire (2015b) chama de vocação para ser mais, enquanto o *status quo* demanda o ser menos. É pela práxis autêntica que o ser humano exerce sua cidadania: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2015b, p. 52).

Após a década de 1990, no início dos anos 2000, alerta Clemente (2015) que outra abordagem ao conceito de cidadania tem surgido, ao que ele nomeia de cidadania disjuntiva. Devido ao aumento da violência urbana, dos crimes e do medo que assola a população das cidades, além de uma democracia ainda instável, há maior produção da segregação tanto racial, religiosa quanto de classes sociais. Também, o aumento da privatização da segurança pública tem acarretado em “espaços privatizados, fechados e monitorados, destinados à residência, lazer, trabalho e consumo” (CLEMENTE, 2015, p. 104). Para embasar sua argumentação, o autor analisa dois eixos centrais:

I. espaço público: lócus onde o significado do social e do que é legitimado são negociados: interações entre pessoas, que confrontam seus anonimatos, reconhecendo e respeitando os direitos iguais dos outros; II. corpo circunscrito: experiência de violação dos direitos civis pela falta de limites (barreiras) para a intervenção nos corpos. Violência pela polícia e a deslegitimação do sistema judiciário. Os direitos individuais coexistem com a consolidação da democracia política, constituindo o caráter disjuntivo da cidadania brasileira. (CLEMENTE, 2015, P. 104).

No que diz respeito à nossa investigação e à tentativa de compreender o conceito adotado pelos dispositivos legais que ora elencamos, é possível inferir que a cidadania mencionada nesses textos é a que oportuniza ao sujeito sua emancipação e atuação consciente na sociedade. Para isso, observamos o estudo de Clemente (2015) e o contexto histórico, político e social em que a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014) foram elaboradas e sancionadas. Portanto, a promoção da cidadania e a formação para o exercício da cidadania claramente postas como objetivos/finalidades da educação, pela legislação específica da educação nacional, subentendem a formação de um ser humano livre, consciente de seu papel na sociedade, de seus direitos e deveres, a fim de atuar positivamente para a melhoria

da coletividade. Por essa análise, é possível pressupor que essa educação perpassa por todos os sujeitos que fazem a escola, inclusive os da gestão escolar. Pois, aqueles que são responsáveis pela gestão dos espaços educativos, independentemente de suas esferas (administrativa, financeira, pedagógica) também necessitam exercer sua cidadania, porque esta

[...] está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política. Só essa dupla capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático. (GOERGEN, 2013, p. 732).

A essa participação referida por Goergen (2013, p. 732) está imbricada uma série de atuações que demandam consciência e ação, também, dos gestores escolares. É a busca pela desalienação, a permanente luta pela libertação, a que Freire (2015b) associa, metaforicamente, a um parto, “E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (p. 48).

#### 4.2.2 Sujeitos da Gestão Escolar humanizadora e o compromisso com o exercício da cidadania

Ainda analisando o exercício da cidadania a partir de uma gestão escolar humanizada e engajada em um projeto educativo humanizador, convém estreitarmos nosso olhar em direção aos sujeitos dessa gestão. Essa necessidade advém do fato de que uma abordagem humanista da educação é imperiosamente um olhar sobre o humano, em suas particularidades, ansiedades e vida única, singular (FOSSATTI, 2013). Para tanto, observamos os trabalhos de alguns autores, bem como da legislação brasileira para a educação já mencionada no tópico anterior, na tentativa de uma definição dos sujeitos da gestão.

A LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014) salvaguardam a efetivação da gestão escolar democrática em seus textos. Há autores, como Lück (2012), que equivalem o termo gestão participativa à democrática, o que, em nosso entendimento, não interpreta adequadamente o tipo de gestão preconizado nos textos legais. Por isso, mesmo que de forma breve, apresentamos os dois conceitos a fim de aclarar

nossa escolha pelo termo gestão democrática e não participativa, embora aquela envolva esta.

Lück (2012) analisa e sustenta a gestão participativa como aquela em que “Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é dividido com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto.” (p. 21). Não há clareza, no entanto, de quem seriam esses representantes nem de como seriam eleitos. Assim, sobre esse aspecto da participação, em contrapartida, destaca Paro (2016):

[...] podemos nos deparar com a incômoda situação de a participação da comunidade na Administração Escolar, em lugar de ser elemento de democratização da escola e de defesa dos interesses dos dominados, passar a revestir-se de um caráter conservador, por conta da presença, aí, apenas dos elementos das camadas dominantes da população. (PARO, 2016, p. 214).

Nesse contexto, Paro (2016) acentua o caráter democrático de uma gestão (a que ele chama de administração, por sinonímia) que atenda à explicitada tanto na LDB (BRASIL, 1996) quanto no PNE (BRASIL, 2014). Porém, continuando no texto de Lück (2012), a autora pontua quatro teorias sobre a participação do trabalhador na gestão da organização, mais especificamente na gestão escolar. São elas: a) a teoria administrativa ou modelo cognitivo; b) a teoria das relações humanas ou modelo afetivo; c) o modelo de democracia clássica e d) o modelo de consciência política.

Às duas primeiras, Lück (2012) destaca os resultados positivos como informações mais qualificadas, alto grau de profissionalismo, maior iniciativa e inovação, assim como maior responsabilidade de todos pelos resultados alcançados. O que nos pareceu contraditório ao modelo de gestão democrática, ao qual a autora pressupõe o participativo, é que às duas teorias descritas subsequentemente (c e d) há clara desaprovação. A autora comenta, assim, que a escola passa a ser palco de “lutas democráticas, tais como as lutas por direitos civis e pela igualdade social e econômica.” (p. 23), o que acarreta, segundo a autora, em alienação. Embora estejamos atentos ao fato de que tanto um modelo quanto outro apresenta prós e contras, opor-se ao caráter político da educação é alargar a distância entre o que o sujeito é do que ele pode, e deve, vir a ser. O que, na concepção freiriana, é manter o oprimido na condição de ser menos, em oposição à vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2015b). Em uma concepção humanista da educação, em nossa

investigação, de gestão escolar humanizadora, limitar o sujeito e suas potencialidades, suprimir sua capacidade de escolha, tolhê-lo de seu direito de atuação cidadã é parte do processo desumanizador e não condiz com a educação que nesse estudo defendemos. Afinal, conforme Freire (2013), “É exatamente isto o que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação.” (p. 49).

Feitas essas observações e após a leitura atenta tanto da LDB (BRASIL, 1996) quanto do PNE (BRASIL, 2014), leis para as quais a gestão escolar democrática é direito assegurado, atentamos aos sujeitos dessa gestão. É importante salientar que não há, a título de lei, uma descrição de quem sejam os sujeitos da gestão democrática, constituindo, assim, uma lacuna conceitual e descritiva desse modelo de gestão. Já no que diz respeito aos autores que estudam a gestão escolar, como Libâneo (2015), Lück (2012) e Paro (2012, 2016), os gestores (ou diretores) são os principais expoentes da gestão (também atribuído a eles o papel de liderança). Tendo esses autores em foco, os sujeitos da gestão escolar são apresentados como demonstrado no quadro a seguir:

#### Quadro 11: Sujeitos da Gestão Escolar

Gestão Escolar	Sujeitos da Gestão Escolar	Autor
<b>Democrática/participativa</b>	Direção, professores, alunos, pessoal técnico-administrativo, pessoal de setor pedagógico, pais e comunidade local.	Libâneo <i>et al</i> (2015).
<b>Participativa</b>	Diretor, professores, representantes das comunidades escolar e local.	Lück (2012).
<b>Democrática</b>	Diretor, coordenação e supervisão escolar, educadores, conselho de escola e associação de pais e mestres, direção colegiada (composto por educadores).	Paro (2012, 2016).

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Além dos documentos legais sobre a educação nacional que analisamos (LDB, 1996 e PNE, 2014), retomamos a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) que defende, sustentada pela abordagem humanista, uma educação ao longo da vida. Tendo em vista, ainda, que

A formação humana é entendida em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática, conjuntamente com o desenvolvimento e apropriação crítica do conhecimento científico e tecnológico. [...] Formação também tem o sentido de desenvolvimento da capacidade para a aprendizagem contínua, em diferentes situações e circunstâncias da vida, face às transformações da base

econômica e social, e para a inserção crítica e construtiva nas dinâmicas da humanidade. (COELHO, 2009, p. 25).

Podemos ampliar os sujeitos considerados na e para uma gestão escolar humanizadora, que não fuja ao legalmente proposto, nem traia um projeto de educação humanizadora. Pois, como Coelho (2009) argumenta, a educação (ou formação) humana é contínua, assim como defendida pela UNESCO (2015). Portanto, a educação se faz em todos os momentos da escola, inclusive nos atos de gestão, como discussões e tomada de decisões, devendo ser dada a todos os envolvidos no fazer educativo a oportunidade de desenvolverem a aprendizagem continuamente. Isso posto, considere-se, por nossa abordagem, sujeitos da gestão os elencados por Paro (2012, 2016), inclusive por este desenvolver, em sua argumentação, a defesa de uma direção colegiada constituída por educadores representantes e coordenadores de diferentes áreas da escola. Além desse colegiado, o autor mantém o conselho de escola, a associação de pais e mestres, bem com os membros da direção tradicional (diretor, supervisor, coordenador, orientador educacional). Ousamos, aqui, chamar à essa gestão escolar, humanizada e humanizadora, representantes do pessoal técnico-administrativo, bem como demais trabalhadores da escola, como pessoal de limpeza e apoio.

Ao sugerirmos a ampliação dos sujeitos da gestão escolar, na abordagem humanizadora, conferimos o caráter do pleno exercício da cidadania defendido até então. Nossa investigação tem nos levado a observar, também pelo registro em nosso diário de campo, a dificuldade de descentralização da gestão escolar. O que propomos não é a retirada das responsabilidades da gestão e o não cumprimento das atividades burocráticas. Ao contrário, ancoramo-nos em documentos legais e autores que, ao estudarem e definirem a gestão escolar e suas atribuições, deixam uma lacuna no que diz respeito ao papel cidadão da gestão escolar e à promoção do exercício da cidadania dentro da escola. Promoção essa pelos e para os sujeitos que fazem a educação cotidianamente, que necessitam responder positivamente a uma demanda social cada vez mais complexa e arbitrária. Pois, acreditamos que “Aqueles que falam de modo democrático precisam silenciar-se para que se permita que a voz daqueles que devem ser ouvidos emergja” (FREIRE, 2014a, p. 90).

#### 4.2.3 Projeto educativo humanizador pressupõe uma escola cidadã

Quando da leitura dos documentos selecionados para nossa pesquisa, foi possível depreender algumas ideias substanciais quanto ao fato de a escola, enquanto instituição formal de educação, ser um agente promotor e formador para a cidadania. Como já mencionamos nos tópicos anteriores, o conceito de cidadania, tanto na CF (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no atual PNE (BRASIL, 2014) não é descrito, pelo que o tomamos a partir da pesquisa de Clemente (2015) e da pedagogia de Freire (2015b). Porém, mesmo não tendo essa definição nos registros legais, é possível denotar, pelos objetivos e princípios desses textos, que é esperada da escola que esta realmente forme o sujeito para que tenha capacidade, consciência e liberdade de exercer plenamente sua cidadania. Para tanto, é salutar que formar para a cidadania seja parte basilar de um projeto educativo realmente fundamentado em uma perspectiva humanista, pois humanizar implica, também, em “garantir espaços de reflexão para contribuir na formação do senso de responsabilidade social, dos princípios de solidariedade e de cidadania, em cada sujeito, seja de que idade for e em que posição social estiver.” (CAMPOS, 2009, p. 49).

Para que a escola, liderada por uma gestão escolar humanizada e humanizadora, seja atuante em promover a cidadania, ela necessita de um projeto educativo reflexo de seu fazer cotidiano de uma escola cidadã. Caso contrário, a transformação se dá somente no âmbito abstrato e não, como argumentam Freire e Faundez (2017), na vida cotidiana. O viés da realidade concreta, cotidiana, nem sempre é levado em consideração quando se trata de uma educação em prol da cidadania plena. Chegar a essa compreensão e atuação demanda enfrentamento e consciência de uma escolha política e coletiva da escola, a partir da motivação advinda dos sujeitos da gestão. Pontuamos que, em nossa concepção de gestão humanizada e humanizadora, compreendem-se, também, os princípios norteadores de uma gestão democrática (apontados anteriormente nessa dissertação), mas que vai muito além desta.

Segundo Gadotti (2010), “A educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico.” (p. 70). Nesse sentido, o autor retoma a definição de educação para a cidadania proferida por Freire em uma

entrevista, em 1997.<sup>4</sup> Cremos ser de estimado valor reproduzir a transcrição da entrevista, realizada por Gadotti (2010), na íntegra:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso de formador libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educando-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE *apud* GADOTTI, 2010, p. 69-70).

Assim, temos claro, tanto pelos documentos que legislam sobre a educação nacional, que vinculam a formação para o exercício da cidadania a um dos objetivos da escola, tanto quanto pela literatura na qual apoiamos-nos, que a gestão escolar efetivamente comprometida com um projeto educativo humanizador é a que desenvolve a escola cidadã. Esse engajamento demanda consciência dos processos sociais, bem como dos históricos. Sobre isso, encontramos em Paro (2012) a afirmativa de que “É preciso, pois, resgatar, na teoria e na prática, a administração como momento fundamental no processo de transformação social.” (p. 206).

Para que isso ocorra é imprescindível compreender e estar atento a um projeto educativo que objetive a formação para a cidadania, que estimule conscientemente o exercício da cidadania pelos sujeitos que constituem a gestão a fim de que, na práxis cotidiana, a escola seja cidadã. Entendemos que o projeto educativo demanda a consciência e engajamento contra um tipo de sociedade que desejamos não reproduzir e nem continuar. Freire e Faundez (2017), a respeito do processo (entendemos, também, como projeto) educativo, postulam: “O que se reproduz num processo educativo, tanto no trabalho como nas escolas, se produz também no âmbito político, no processo político, que é um grande processo educativo [...]” (p. 78). É como sujeito consciente, tanto individual como coletivamente, do

---

<sup>4</sup> Tentamos acessar o Arquivo Paulo Freire, a fim de tomarmos a fala de Freire na íntegra e podermos realizar uma análise mais acurada. Porém, o endereço do *site* fornecido não estava disponível no período de nossa pesquisa. Por isso, mesmo podendo incidir no erro de uma citação da citação, não encontramos outra forma de referenciar tão ricas percepções de Paulo Freire a respeito da escola cidadã e que corroboram nossa visão sobre o tema. FREIRE, Paulo. Entrevista à TV Educativa. Arquivos Paulo Freire. 19 março 1997, *apud* GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

processo educativo proposto, defendido, praticado, que a gestão escolar passa de uma prática administrativa espontânea (rotineira e alienada) para “uma prática administrativa reflexiva e intencional que pode configurar a Administração Escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social.” (PARO, 2012, p. 207).

### **4.3 Princípio do Diálogo**

Como pontuamos anteriormente, a disposição dos princípios para uma gestão escolar humanizadora estão postos nessa dissertação atendendo somente a um critério didático. Para que se possa considerar, efetivamente, uma gestão escolar pautada nesses princípios, é necessário observá-los como todos tendo o mesmo valor e importância. Por isso, as intersecções são inevitáveis e recorrentes.

Para a análise do princípio do diálogo, partimos da concepção da gestão escolar democrática como base para uma gestão escolar humanizadora, tendo claro que esta vai além daquela. Também observamos que todos os autores estudados no que diz respeito especificamente à gestão escolar, (PARO 2012, 2016; LÜCK, 2012, 2013b; LIBÂNEO, 2015), trazem à discussão, em maior ou menor grau, a gestão escolar democrática. Quando nos detivemos na legislação brasileira sobre a educação (LDB, 1996 e PNE, 2014), observamos que tanto uma quanto a outra define a gestão escolar democrática da escola pública como obrigatória. Assim, garante-se a continuidade de um projeto que já havia sido exposto na própria CF em seu capítulo III, artigo 206 (BRASIL, 1988).

Além desses textos, de abrangência nacional, observamos que o Relatório Delors (UNESCO, 1996), o texto de Repensar a Educação (UNESCO, 2016) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), por sua abordagem humanista, pressupõem a escola como espaço para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, inclusive em sua esfera dialógica com o mundo que os cerca. Dito isso, partimos para a análise de um dos princípios que, a nosso ver, constitui a base, inclusive, das relações humanas em qualquer esfera. É de relevância explicar, antes de prosseguirmos, que para esta análise tivemos o amparo dos autores que tratam especificamente da gestão escolar (LÜCK, 2013b e 2014a; PARO, 2016; LIBÂNEO, 2015) e dos escritos de Freire que suportam nossa proposta de uma gestão escolar

humanizadora, a partir da perspectiva do humanismo em Paulo Freire (FREIRE, 1996, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b; FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Também encontramos em Lemes (2017), em sua tese de doutorado em Educação, o que ela define como trama da participação, ou seja, categorias encontradas em Freire que subsidiam a ação participativa. O diálogo aparece entre as seis categorias mencionadas pela autora, o que nos levou a considerá-la em nosso estudo.

#### 4.3.1 Diálogo e dialogicidade

Necessário se faz esclarecer que, em nossa pesquisa, dois termos apareceram em referência comum: diálogo e dialogicidade. Porém, embora Freire, por exemplo, utilize os dois termos em várias de suas obras (2013, 2014b, 2015b), estes não têm o mesmo significado. Já Lück (2013b e 2014a) faz uso do vocábulo comunicação para denotar a capacidade de abertura ao diálogo, pressupondo, segundo a autora, uma gestão escolar participativa efetiva.

Para a compreensão dos dois vocábulos, poderíamos recorrer a uma análise etimológica. Também havia a possibilidade de buscar na filosofia de Platão ou de Aristóteles as definições pressupostas em suas dialéticas. Outra abordagem seria a de debruçarmo-nos sobre a semiótica de Peirce (1999). Porém, seguindo um dos referenciais teóricos do linguista Ferdinand de Saussure (1997), analisamos os termos diálogo e dialogicidade sincronicamente, ou seja, no dado momento de seu uso, desconsiderando, para isso, sua evolução etimológica.

Para tanto, buscamos no Dicionário Paulo Freire (STRECK *et al*, 2010) a definição dos termos utilizados por Freire. Zitkoski, autor do verbete sobre diálogo e dialogicidade, explica a concepção de ambos os termos como sinônimos. Não há distinção entre as duas palavras e, inclusive, os dois termos vêm no mesmo verbete. Mas, vale ressaltar, o autor observa o significado desses vocábulos a partir de duas obras de Freire: *Pedagogia do oprimido* (edição de 1993) e *Pedagogia da autonomia* (edição de 1997). Talvez, esse fato tenha delimitado sua compreensão dos termos. O que é importante destacar, sobre a concepção de Zitkoski (2010), é que “A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no *diálogo/ dialogicidade* uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação ao nosso futuro.” (p. 117 – grifo do autor). Embora no verbete

específico sobre diálogo/ dialogicidade não haja um conceito propriamente dito, mas uma análise de base humanista freiriana a partir do diálogo, é no verbete sobre diferença (GUSTSACK, 2010) que encontramos uma definição mais bem acurada do que seriam, em Freire, o diálogo e a dialogicidade.

A diferença, como tantos outros marcadores do pensamento freiriano, tem como base a dialogicidade, o saber falar e saber ouvir que sustenta suas propostas de educação e de transformação social. [...] Sem escuta não há diálogo, há monólogo; e este é terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação. (GUSTSACK, 2010, p. 118-119).

Segundo o exposto no verbete sobre a diferença, a dialogicidade é o saber falar e o saber ouvir. Porém, é no saber ouvir/ escutar que se encontra a chave para diferenciar a ação do diálogo no que diz respeito à educação humanizadora. Observando também os escritos de Freire (2013 e 2015b), o autor utiliza as duas expressões, com sutis diferenciações. O diálogo, portanto, em Freire (2015b) é denunciado não só como a emissão da palavra, mas dessa palavra em elementos constitutivos que, segundo o autor, são a ação e a reflexão. Em sua tese de doutorado, Lemes (2017), a respeito do diálogo, ainda acrescenta outros elementos a partir dos de Freire: o amor, a humildade e a fé nos homens. Quanto à humildade, a autora argumenta que “Se alguém não é capaz de *sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros*, jamais se encontrará com eles, pois neste lugar de encontro, não há ignorantes nem sábios absolutos e sim homens que, em comunhão, buscam *saber mais*.” (p. 122 – grifo da autora).

Podemos encontrar, tanto em Freire (2015b) quanto em Lemes (2017) que o diálogo é uma exigência existencial e uma das maneiras de os homens aceitarem sua inconclusão e aprenderem na relação com os outros. Além disso, Lemes (2017) aborda o fato de que o diálogo pressupõe o reconhecimento do direito do outro à sua palavra, ou segundo Freire (2015b) à sua pronúncia, sua forma de dizer o mundo e interpretá-lo. Diferente desse escutar e falar a palavra, uns dos outros e em mesmas condições de direitos dessa pronúncia do mundo, Lück (2014a) anuncia como uma das características de um bom líder (no caso de um líder da gestão escolar), o de ter “boas habilidades de comunicação.” (p. 69). O que diferencia o diálogo proposto por Freire (2015b) e a comunicação a que se refere Lück (2014a), é que esta expõe a comunicação como uma habilidade, inclusive, de persuasão, mesmo que a autora não utilize esse vocábulo. Essa característica, oposta à proposição freiriana de diálogo,

pode ser inferida a partir da colocação de Lück (2014a), quando aborda qualidades dos gestores líderes:

Utilizam boas técnicas de comunicação verbal e não verbal para se comunicar com as pessoas, de modo a influenciá-las respeitando-as como seres humanos e valorizando o seu potencial, assim como criando, pela comunicação, as condições necessárias para essa expressão. (LÜCK, 2014a, p. 69).

O que demonstramos, nessa comparação, é o distanciamento que há entre as concepções de diálogo e comunicação, se consideramos a base freiriana como real possibilidade de uma gestão escolar humanizadora. Pois, em Freire (1996, 2013, 2015b, 2017), o diálogo pressupõe abertura ao outro e construção coletiva a partir do *eu* na relação com o *tu*. Em Lück (2014a), não há construção, mas influência de um sobre o outro, colocando esse outro, mesmo que lhe respeitando enquanto sujeito, como alguém passível de manipulação, mesmo que subjetiva. Esse olhar sobre as relações dialógicas configuram a gestão escolar como superior e não parceira na construção efetiva de um projeto educativo humanizador, sob as concepções freirianas de humanização.

Excetuando-se, portanto, o vocábulo utilizado por Lück (2014a) pelos argumentos já apresentados, apropriamo-nos das palavras diálogo e dialogicidade a partir das expostas em Freire (1996, 2013, 2015b, 2017). No que também, por nossa formação em Letras, compreendemos a sutileza entre uma e outra, pois no que pudemos averiguar, entendemos diálogo como a ação-reflexão oriunda do ato mesmo do dialogar e dialogicidade como a capacidade de o sujeito dialogar, de estar disponível conscientemente para o diálogo. Isso posto, ainda cremos importante salientar que a educação, por meio de uma gestão escolar consciente e engajada no projeto educativo humanizador, perpassa a de sujeitos da gestão conscientes de sua finitude e inconclusão, enquanto seres humanos em processo.

A educabilidade humana se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que finitude, que implica *processo*, reclame *educação* é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. É a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. (FREIRE, 2013, p. 132 – grifo do autor).

Tendo esclarecido os termos que compreendem o conceito de diálogo apresentado por Freire (1996, 2013, 2015b, 2017), seguimos nossa análise observando suas características.

#### 4.3.2 Características do diálogo na abordagem humanista

No que diz respeito ao diálogo, podemos referir-nos, também, a outros autores considerados marcos do Humanismo. Na obra *As fontes do Humanismo Latino*, volume II (SOUZA, 2004), há o estudo a respeito da Filosofia do Diálogo, representada pelo filósofo Martin Buber. Souza (2004) afirma que a Filosofia do Diálogo nasceu como novo paradigma à Filosofia da Consciência. A existência é pensada, nas filosofias do diálogo,

[...] não enquanto categoria filosófica abstrata em oposição à essência, mas, fundamentalmente, como *relação* entre o ser humano com o outro e com o mundo. A existência é pensada, nas filosofias do diálogo, não enquanto categoria filosófica abstrata em oposição à essência, mas, fundamentalmente, como *relação* entre o ser humano com o outro e com o mundo. (SOUZA, 2004, p. 70).

Embora não tenhamos aprofundado nossos estudos na teoria de Buber (*in* SOUZA, 2004), tomamos seu exemplo para demonstrar que muitos são os caminhos possíveis para analisar o conceito do diálogo em uma perspectiva humanista. Esses caminhos, sejam eles pela Filosofia ou pela Antropologia, ou até mesmo pela Linguística, aproximam-se quando mencionam que o diálogo se dá entre um *eu* e um *tu* e o mundo que os cerca. Ou seja, o diálogo não existe por si só, não é substantivo concreto, mas abstrato. Galli (2015), em sua dissertação de mestrado, analisou as categorias que formam o conceito de diálogo em duas obras freirianas de destaque: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*. Em seu estudo, o autor chegou ao que ele denominou de elementos básicos do diálogo. Resumimos seus achados como apresentado no quadro 12:

## Quadro 12: Diálogo em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*

Obras de Freire analisadas por Galli (2015)			
<i>Pedagogia do Oprimido</i>		<i>Pedagogia da Esperança</i>	
Elementos básicos	Características decorrentes do diálogo	Elementos Básicos	Características do diálogo com o passado
Amor Humildade Fé Confiança Esperança Pensamento crítico Práxis Pronúncia	Cognição; Educação e relação educador-educando, educando-educador; Conteúdo programático; Conscientização, Libertação; Liderança; Revolução.	Democracia; Silêncio; Consciência; Professor(a); Aprendizado; Unidade na diversidade	Lembranças da prática; Diversidade linguística; Diálogo com militantes; Críticas ao diálogo.

Fonte: Autoria Própria, 2017. Baseada em Galli, 2015.

Com base nas categorias encontradas, Galli (2015) utilizou a técnica da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Para nossa análise, também nos apoiamos em Bardin, mas em uma edição mais recente (2016). O autor da dissertação estudada fez a aproximação dos termos para categorização pelo destaque dos radicais *dial-* e *diál-* e vocábulos relacionados. Na categorização de Galli (2015), as palavras foram utilizadas pelo autor em sua concepção substantivada, o que significa que traduzem a propriedade mesma do que exprime a palavra. Para nossa caracterização do diálogo na abordagem humanista, seguindo a concepção freiriana, partimos dos substantivos resultados da investigação de Galli (2015), mas os adjetivamos. Essa mudança de classe de palavras objetiva garantir o que consideramos as características formativas do diálogo e da dialogicidade em Freire (1996, 2013, 2015b, 2017). Portanto, partindo da análise de Galli (2015), o diálogo está caracterizado como demonstrado no próximo quadro:

## Quadro 13: Caracterização do diálogo na abordagem humanista de Freire

Galli (2015)	Nossa análise	Galli (2015)	Nossa análise
Amor	Amoroso	Democracia	Democrático
Humildade	Humilde	Silêncio	Silencioso
Fé	Crente, piedoso	Consciência	Consciente
Confiança	Confiante	Professor(a)	Educador
Esperança	Esperançoso	Aprendizado	Aprendente
Pensamento crítico	Crítico	Unidade na diversidade	Unido
Pronúncia	Pronunciador da palavra		

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Enquanto Galli (2015) analisou as concepções de diálogo nas duas obras freirianas citadas anteriormente, Lemes (2017), em sua tese de doutorado, investigou a participação pela perspectiva de Freire. Embora sejam não só vocábulos, mas concepções distintas, tanto um quanto outro estudo demonstram haver coerência no discurso freiriano. Inclusive porque em sua investigação sobre participação, Lemes (2017) encontrou a categoria diálogo, o que mantém a dialogicidade entre pesquisas realizadas em tempos, lugares e com objetivos diferentes. Essa dinâmica observada nos textos acadêmicos, em interface com nosso estudo, assegura a própria defesa de Freire (1996) quando dispõe de seu pensamento sobre a disponibilidade, ou seja a dialogicidade, para o diálogo que deve caracterizar a práxis do educador diante do educando: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação, como inconclusão em permanente movimento na História.” (p. 136). Essa disponibilidade ao diálogo, destacamos, pode ser entendida como a característica humanista de uma gestão escolar humanizadora preocupada em não só ouvir, mas efetivamente conceder o espaço de fala a todos os sujeitos educativos. Dessa forma, também ressalta Paviani (2007):

Uma vez que o humano se constitui enquanto linguagem, diálogo, a prática democrática é o modo mais eficiente de renovar as instituições, atualizar o ordenamento social, criar novas formas de prática política e atender, ao mesmo tempo, à liberdade dos indivíduos e às necessidades sociais. O diálogo que a democracia torna possível protege as identidades que a globalização tende a sufocar. (PAVIANI, 2007, p. 20).

Esse movimento, por meio da consciência de seu papel na consolidação de um projeto educativo humanizador, coloca a gestão escolar como propulsora de aberturas ao diálogo como o concebemos em nosso estudo. Compreender e assumir a postura de uma gestão escolar humanizadora, portanto humanista, requer a compreensão das articulações entre ação-reflexão-ação tendo o diálogo como base para as práticas que visem ao reconhecimento de todos enquanto sujeitos protagonistas da História.

#### **4.4 Princípio da Integração do saber, do fazer, do ser e do conviver no projeto de vida dos sujeitos educativos**

Um dos marcos da Educação da UNESCO que analisamos foi o Relatório Delors (UNESCO, 1996) que, no ano de sua publicação, expôs o que deveriam ser os quatro pilares sobre os quais a Educação no século XXI deveria ser alicerçada para a construção de um novo modelo de escola, voltada à formação integral do sujeito. Segundo o próprio Relatório (1996), “as quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplas pontas de contato.” (p. 90). É notório que vivemos em um contexto de globalização, que Braga (2015) analisa como propício ao desenvolvimento do neocolonialismo, por conta dos inúmeros financiamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, inferimos, BM. Nesse, importa retomarmos ideários que sejam capazes de resgatar a formação humana, pautada em uma abordagem humanista contemporânea.

Tendo como norteador o Humanismo em Paulo Freire, observamos os quatro pilares da educação propostos por Delors (UNESCO, 1996) como mais um dos desafios da gestão escolar humanizadora. Temos claro que a educação humanista na escola não pode estar atrelada somente aos quefazeres da sala de aula, imposta e cobrada somente a partir dos professores. Por isso, analisamos o protagonismo da gestão escolar, que surge a partir da análise documental em nossa pesquisa, na integração dos saberes no projeto de vida dos sujeitos educativos. Esses já foram nomeados em momento anterior. Observamos, também, que em nossa investigação, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver convergem para o aprender a ser. Pensar a educação ao longo da vida, conforme a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) corrobora o pensamento de Bauman (2009) de que “Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance.” (BAUMAN, 2009, p. 166). Por isso, pensar o projeto de vida dos sujeitos educativos infere na compreensão de que o processo educativo não se encerra com os anos na escola.

Enquanto utopia de uma educação humanizadora, sabemos que desenvolver esses aprenderes e a busca por vários saberes é processo que sempre será inconcluso, mas possível no momento historicizado (FREIRE, 2015b). Os sujeitos da

gestão escolar, também em formação, dependem da consciência de seus papéis para contribuírem de forma dialógica com os demais sujeitos educativos. Tendo em vista a educação ao longo da vida (UNESCO, 2015a), assumir a formação dos projetos de vida dos sujeitos educativos subentende compreender a atuação da gestão escolar na garantia da realização da vocação de todos os sujeitos. Essa vocação, segundo Freire (2015b, 2015c), de *ser mais*, é a de ser humano humanizado. A gestão escolar humanizadora, sendo ela também humanizada, compreende e assume que a luta é contínua, que demanda preparo e constante busca. Sobre isso, Freire (2015c) nos instiga ao afirmar que:

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2015c, p. 136).

Portanto, reiteramos a importância da consciência política, do engajamento e atuação dinâmica e alinhada dos sujeitos da gestão escolar. Além disso, destacamos que, nos últimos anos, as produções científicas (dissertações, teses e artigos) tendo por objetivo a análise dos quatro pilares, têm diminuído ao longo dos anos, desde a primeira publicação do Relatório Delors (UNESCO, 1996). Em pesquisa realizada no banco de dissertações e teses da CAPES<sup>5</sup>, refinando a busca para a área de concentração da Educação, encontramos os seguintes números de trabalhos, conforme quadro 14:

#### **Quadro 14: Publicações sobre os Quatro Pilares da Educação CAPES**

<b>Ano</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
2004	17
2005	19
2006	18
2008	27
2011	18

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Outra observação que nos parece relevante é que, em 2001, por iniciativa da UNESCO, o filósofo, dentre outras de suas atribuições, Edgar Morin escreveu e

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada no mês de agosto e 2017.

publicou a primeira edição de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Esses não contradizem os quatro pilares apresentados no Relatório Delors (UNESCO, 1996), mas os complementam e avançam em suas reflexões. Esses sete saberes, segundo Morin (2002), são assim intitulados: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e A ética do gênero humano. Em nossa pesquisa, não nos debruçamos sobre esses sete saberes, pois por nos atermos aos relatórios e demais textos que norteiam as políticas públicas de nosso sistema educativo, delimitamo-nos aos pilares do Relatório Delors (UNESCO, 1996). Mas cremos ser importante que outras reflexões e estudos que analisem a educação na contemporaneidade sejam mencionados.

Nossa investigação dos quatro pilares da educação não tem a intenção de propagar um discurso eurocêntrico ou de ocidentalização a partir dos pressupostos da UNESCO. Antes, considerar a atuação da gestão escolar humanizadora como integradora desses saberes à sua realidade e à dos sujeitos educativos a quem atende. Dessa forma, buscamos manter a coerência com a dialética de Freire que propõe diálogos com os diversos saberes, na intenção da transformação da sociedade. Por isso, observamos o texto da UNESCO (1996) em diálogo com Freire (2015b, 2015c, 2015d), Streck *et al* (2010) e demais autores referenciados ao longo desse tópico.

#### 4.4.1 Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e o compromisso da Gestão Escolar com a educação integral

O histórico e as razões que levaram a UNESCO a, em 1996, publicar o Relatório que contém a defesa dos quatro pilares da Educação para o século XXI já foram descritos na revisão da literatura. O que norteia analisarmos as considerações da UNESCO enquanto organismo internacional na propositura da gestão escolar humanizadora é a abordagem dialética que assumimos, a mais próxima de Freire, basilar de toda nossa investigação. Intencionalmente, como todo trabalho intelectual, que, por mais rigoroso que seja, não exclui nem diminui as motivações dos pesquisadores, observamos que

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos. (FREIRE, 2015c, p. 141 – grifo do autor).

Tendo como projeto educativo aquele humanizador, a que já nos referimos anteriormente, a gestão escolar engajada busca o conhecimento e entendimento, também, dos pilares esperados para a educação contemporânea. Embora encontremos autores que analisam os textos da UNESCO sob a égide da mera reprodução do modelo capitalista em um mundo globalizado, como Silva (2008), convém observar que esse é o concreto de que dispomos, como mencionado em Freire (2015c). Portanto, importa uma análise à luz da dialética.

Segundo o próprio Relatório Delors (UNESCO, 1996), aprender a conhecer trata do adquirir os instrumentos da compreensão, os conteúdos ou saberes que contribuem para que o sujeito entenda e apreenda o significado de um objeto e/ ou processo. Na perspectiva humanista de Freire, Boufleuer (2010) discorre que “o aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como um saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação com os outros.” (p. 76). Sendo a dialogicidade, ou o diálogo, uma das premissas do Humanismo em Paulo Freire, a interação com os outros, que permite o conhecer, se dá na medida em que os sujeitos interagem e se reconhecem como produtores de conhecimento. A gestão escolar humanizadora, preocupada em que todos os sujeitos educativos aprendam a conhecer, e que compreendam a importância desse conhecer para seus projetos de vida, busca motivações e ações capazes de mobilizar a todos. Sem a participação efetiva da gestão, o conhecimento não será conhecimento, mas simplesmente conteúdo, como vem ocorrendo em nosso cotidiano escolar. Pois, acreditamos que somente pela troca entre os sujeitos, pelo diálogo e a interação, há o processo de humanização e formação para a cidadania, como já vimos defendendo ao longo dessa dissertação.

Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. (FREIRE, 2015d, p. 88).

Por essa colocação de Freire (2015d), o aprender a conhecer demanda um esforço consciente na busca pelo diálogo, pela educação que privilegie as relações humanas, interpessoais, as trocas de vivências e experiências em todos os âmbitos da comunidade educativa, entre os sujeitos que fazem a escola. Pois, ainda para Freire (2015d): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (p. 89). Reduzir esse pilar a somente conhecer sem objetivos claros é insignificante ao projeto educativo humanizador promovido pela gestão escolar. Conhecer demanda uma série de processos que emergem de um posicionamento crítico em relação ao ensino, lembrando que, na pedagogia freiriana, todos os sujeitos, em interação, aprendem uns com os outros e a partir dos outros.

[...] ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra. (FREIRE, 2013, p. 101).

Desse excerto, podemos inferir, pela própria dialética de Freire, por sua práxis, que enquanto educadores, os sujeitos da gestão escolar também precisam estar comprometidos com uma educação que conforme os conteúdos a fim de mobilizar competências nos educandos, mas sobretudo nos educadores. Pois, tendo como premissa o que escreveu e defendeu Freire (2015b) de que os homens aprendem uns com os outros, em suas relações, e que o educador aprende com o educando assim como este aprende com aquele, os conteúdos e todas as práticas na escola necessitam ser contextualizados por esse olhar humanizador.

Quanto ao aprender a fazer, o Relatório Delors (UNESCO, 1996) afirma que o objetivo desse pilar seja “para poder agir sobre o meio envolvente” (p. 85). Observando esse pilar em Freire (2015b), temos na práxis a defesa de um conhecer (da teoria) para agir e transformar a sociedade por meio da mobilização de esforços e engajamento por uma realidade que conceda a todos as mesmas condições humanizadoras. Pois, “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 2015b, p. 112 – grifo do autor). Nessa referência, Freire (2015b) alude novamente ao diálogo

como ação que exige o reconhecimento do outro, a “fé”, ou esperança, na condição de que todos os homens, sem acepção, tenham o direito às mesmas condições.

O aprender a fazer, a mais de somente fazer em relação ao desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, envolve a responsabilidade desse fazer em prol do outro e do coletivo, da melhoria da sociedade em que estamos inseridos. Assim, a gestão escolar humanizadora entende seu papel enquanto gestora de possibilidades de todos os sujeitos envolvidos de alguma maneira no âmbito da escola. Está consciente de que “Somos seres *no mundo, com o mundo, e com os outros*, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele.” (FREIRE, 2013, p. 37 – grifo do ator). Assim, corroboramos o que afirma Dassoler (2015), em sua tese de doutorado:

Para isso, há a necessidade de uma prática humanizadora da educação que se expressa pela interdisciplinaridade, aquisição de saberes na escola de forma sistematizada e planejada, em que o indivíduo se humaniza e torna-se cidadão consciente de seus direitos e deveres. (DASSOLER, 2015, p. 66).

Por isso mesmo, a integração dos quatro pilares também depende de uma ação engajada dos sujeitos da gestão, inclusive partindo de si para os demais o que a UNESCO (1996) denomina como o terceiro pilar, o aprender a conviver. Sobre esse pilar, o aprender a conviver ou a viver juntos, a UNESCO (1996) postula que seu objetivo visa a que o ser humano seja capaz de “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas.” (p. 85). Na escola, as relações estabelecidas entre os vários sujeitos educativos constituem o que Freire (1986) denominou como complexidade educativa. Em seu discurso proferido na UNESCO, ao ser homenageado pela Organização, Freire (1986)<sup>6</sup> menciona que a prática educativa requer a sinergia, a convivência entre professor, aluno, conteúdos, métodos, objetivos e finalidades. Ou seja, há a integralidade de saberes, de quefares e de convivência para que haja a concretude da prática educativa. Esse aprender a conviver, em Freire (2015b), se dá na busca esperançosa por uma educação que seja democrática e libertadora. É na fé nos homens e em suas possibilidades que os sujeitos da gestão

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. **Discurso proferido na UNESCO**. 1986. Disponibilizado para consulta pelo Instituto Paulo Freire, em julho de 2017. Em suas anotações, Freire titula o texto apenas como “Discurso na Unesco”. O material a que tivemos acesso trata da digitalização do arquivo original, datilografado e assinado por Freire.

engajados no projeto educativo humanizador constroem as bases para o diálogo e a convivência que se desafia a humanizar.

Em nosso estudo, tomamos o conceito de Mosquera (1975) para quem a fé, tanto em sentido religioso quanto secular, “consiste numa força interior que leva o ser humano a acreditar naquilo que constrói ou naquilo que intui.” (p. 251). Para tanto, aprender a conviver implica ensinar a conviver, angariando a confiança dos sujeitos educativos a quem essa gestão atende. Essa confiança, em Freire (2015b), se materializa pelo testemunho, muito mais do que pelo discurso. Segundo o autor, “[a confiança] não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.” (p. 113).

Assim, como podemos notar, na análise dos quatro pilares e sua integração por meio da consciência e ação da gestão escolar engajada, os quatro são, em essência, integrados. Todos, inclusive, convergem ou se ligam como por um mesmo fio que os conduz ao quarto pilar: aprender a ser. A UNESCO (1996) menciona que esse pilar é o que integra a todos os demais. Em nossa abordagem dialética, podemos observar esse pilar como o que constitui a dimensão humanizadora da educação. Aprender a ser implica na efetividade da práxis freiriana em que o sujeito tem consciência de si e de seu estar no mundo de tal maneira que encontra sentido para sua existência em sua transcendência no outro e em causas que contribuam para o bem do coletivo (FREIRE, 2015b). Esse aprender a ser passa pelo aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

O sujeito que aprende a ser e que vislumbra em sua existência a integralidade de seus saberes para a consolidação de práticas humanizadoras, em todos os âmbitos de sua vida, não permanece letárgico diante do mundo e de suas possibilidades. Ao humanizarem-se, os sujeitos passam a assumir o que Freire (2015b) denomina como uma forma nova de *estar sendo*, o que demanda uma nova ação, uma nova maneira de atuar no mundo. Dessa feita, a gestão escolar humanizadora está engajada em um projeto educativo que forme seres humanos e não, como postulou Freire (2013), os treine para a aceitação do determinismo da História, para a impossibilidade da mudança, para a negação do sonho, da utopia e da consolidação dos processos humanizadores.

#### 4.5 Princípio da Pedagogia do Cuidado

Não por acaso, o Princípio da Pedagogia do Cuidado é analisado como o quinto e último em nosso estudo. Do atendimento aos preceitos legais à pedagogia do cuidado, os cinco princípios se interseccionam e completam. Abordar, portanto, a gestão escolar humanizadora, a partir da perspectiva humanista freiriana, requer observar esse que, talvez, seja o mais subjetivo dos princípios, pois depende de uma disponibilidade de si para com o outro que transcende o racional (STRECK *et al*, 2010).

O cuidado, tanto de si quanto do outro, poderia ser observado tendo-se em consideração outros autores, de abordagem filosófica, como Foucault (2008) e Lévinas (2008). Dessa forma, estaríamos entrando na dimensão da ética do cuidado, não desprezada em nosso estudo, pois para descartá-la como fonte primária na análise do cuidado foi necessário, antes, investigá-la. Porém, para manter a coerência epistemológica de nossa pesquisa, na defesa de um Humanismo para a educação contemporânea no contexto brasileiro, buscamos nortear também o cuidado pela perspectiva da práxis freiriana. Assim, optamos por nomear esse princípio como pedagogia e não ética do cuidado, tendo em vista o objetivo de uma pedagogia humanista, ao contrário de outra pedagogia que “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.” (FREIRE, 2015b, p. 56). Além disso, mantemos coerência com a escolha vocabular do próprio Freire (2015b) ao nomear suas teorias e métodos de pedagogia, como *Pedagogia do Oprimido* (2015b), *Pedagogia da Esperança* (2015c), *Pedagogia da Tolerância* (2014b), *Pedagogia da Pergunta* (2017), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014a), referenciados ao longo deste trabalho.

Analisar o cuidado sob a ótica freiriana consistiu em si um desafio, pois não encontramos trabalhos, nem dissertações, teses, nem artigos, que categorizem o cuidado em Freire. O único trabalho que relaciona, em alguma dimensão, o cuidado à pedagogia de Freire, é uma tese de doutorado que investiga intersecções entre a alteridade em Lévinas e em Freire, pelo diálogo (GUEDES, 2007). Contudo, essa escassez não impossibilita a interface por nós pretendida. Para tanto, recorreremos à

compreensão do que consideramos a base para o cuidado em Freire: a concepção de amorosidade (FREIRE, 2014b, 2015b; FERNANDES, 2010). Também observamos os conceitos de consciência (GALLIS, 2015; FREIRE, 2013, FREIRE; FAUNDEZ, 2017), alteridade (FREIRE, 2015b; TROMBETTA, 2010) e produção de sentido (FREIRE, 2015b, 2015c; FOSSATTI, 2013; MOSQUERA, 1975), por estarem intimamente ligados à aceção da pedagogia do cuidado por nós pretendida. Ressaltamos, ainda, que esses conceitos – amorosidade, consciência, alteridade e produção de sentido – são fios do mesmo tecido e, por isso, dissociá-los, mesmo que para sermos didáticos, constituiu-se tarefa inviável, por mais rigorosos que tenhamos sido.

#### 4.5.1 O conceito de amorosidade em Freire como base para uma pedagogia do cuidado

A ideia de amorosidade perpassa toda a teoria freiriana. De acordo com Fernandes (2010), amorosidade, sentir amor, é “uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo.” (p. 37). Assim como discutimos os termos diálogo e dialogicidade em Freire, é possível inferir que o mesmo se dê entre amor e amorosidade. Observando o texto de Freire (2015b), amorosidade não é o ter amor, mas a disponibilidade para o afeto e o compromisso consigo, por meio do processo de consciência, e com o outro, no que podemos considerar a alteridade. O diálogo em Freire, já analisado no terceiro princípio, concretiza-se pela amorosidade e só por ela é possível, assim como a amorosidade só se dá por meio do diálogo. Ousamos dizer, ainda, que somente pela amorosidade é possível a integralidade de todos os princípios que norteiam uma gestão escolar humanizadora.

Um ponto que é importante frisar é o da equivocada relação de amorosidade a uma prática paternalista, que tira do outro sua autonomia e condição para o *ser mais*. Amar, em Freire, constitui um ato, além do sentimento, “um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2015b, 89). Nesse sentido, Freire (2015b) relaciona amorosidade a outros elementos como o respeito, a humildade, a fé e a esperança, afirmando que é impossível dialogar, ou seja conviver, complementar-se, sem um profundo amor aos outros homens e ao mundo.

Esse amor, segundo Andreola (2000), não se inspira em um sentimentalismo vago, mas na radicalidade de uma exigência ética. Não se trata, portanto, de um amor romantizado, permissivo, sufocante. Ao contrário, este amor liberta, sem ser dominador, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos. Esse compromisso constitui a base da pedagogia freiriana e pode ser interpretado pela liberdade que admoesta à justiça, ao respeito ao outro, ao respeito do direito do outro, respeito à diferença e aos diferentes saberes. É o que Freire (2014b) chama de sonho da bondade e da boniteza. Para realizá-lo, consideremos a análise do cuidado que se faz na relação com o outro, a partir da consciência do *eu* e de sua incompletude que busca no *outro* e na percepção do *outro* a sua completude. Para que, assim, possam atuar como um *nós*. (FREIRE, 2015b).

#### 4.5.2 O cuidado de si para o cuidado do outro

Em nossa investigação, observando Bardin (2016), o cuidado surgiu como categoria inerente ao processo de humanização. Assim, aprofundar sua dimensão para a consolidação de uma gestão escolar humanizadora demanda maior tempo e pesquisa, pelo que reconhecemos as delimitações de nosso estudo. Mas essa baliza não inviabiliza que busquemos, dentro das possibilidades próprias de um Mestrado, a análise coerente com o objetivo de nosso trabalho. Portanto, dentre outras características que surgiram na coleta de dados sobre o cuidado, destacamos as que concentram maior significado na abordagem freiriana da humanização: a consciência, a alteridade e a produção de sentido.

A consciência é parte primordial na construção do sujeito enquanto ser capaz de transformações, de auto transformar-se e transformar o mundo. Concordamos com Freire que “O processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 52-53). Segundo Fiori, no prefácio à obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2015b), a “Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro.” (p. 22). Outra colocação importante de Fiori sobre o texto de Freire (2015b) é a observação de uma consciência que promove a autoconsciência ou, como

denomina o autor, o autorreconhecimento pelo reconhecimento do outro, em uma dimensão dialógica, subjetiva e que se direciona à alteridade.

Se o mundo é mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da “hominização” e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito, e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade.” (FIORI *in* FREIRE, 2015b, p. 23 – grifo do autor).

Retomamos, aqui, o estudo de Galli (2015) sobre o diálogo em Paulo Freire. Em sua investigação, uma das características ligadas ao diálogo é a da consciência. Ao analisar essa categoria, ou subcategoria, na obra de Freire, Galli (2015) afirma que “A consciência é a capacidade que as pessoas têm de compreender a realidade de forma crítica, negando uma visão única sobre a realidade e compreendendo a necessidade de agir em prol de sua transformação.” (p. 89). Para o autor, a consciência está ligada profundamente à liberdade e à práxis que a busca. Quanto a esse aspecto, aos sujeitos conscientes cabe a busca pela libertação de outros sujeitos, em uma luta constante e racional para que todos tenham as mesmas oportunidades de serem mais (FREIRE, 2015b).

Para a efetividade de uma práxis humanizadora pela gestão escolar consciente de si e dos outros, tanto como sujeitos em construção quanto pela sua responsabilidade de contribuir para a formação dos demais, uma das vias pelas quais passa o cuidado é o da alteridade. Seu sentido é encontrado em várias referências no discurso freiriano, ao longo de várias de suas obras, como as mencionadas em nossa pesquisa. Uma dessas alusões foi feita quando do diálogo entre Freire e Faundez (2017) ao abordarem a percepção do outro: “Daí a importância do Outro, daí a importância da diferença, de entrar no segredo do Outro, de compreender o segredo do outro para compreender o nosso próprio segredo.” (p. 125). Portanto, a consciência, ou conscientização de si enquanto parte dos outros, é a chave que “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2015b, p. 158). Nesse tecido que constitui o homem

humanizado, e aqui pensamos a gestão escolar humanizadora, pois que humanizada, a consciência leva à alteridade, ao reconhecimento do outro como parte do eu.

No contexto da pedagogia freiriana, tomamos a alteridade em Freire, assim como Guedes (2007) em sua tese de doutorado que analisa as intersecções dialógicas entre Lévinas e Freire, como uma dimensão necessária ao cuidado do outro a partir do cuidado de si. O autor aponta a possibilidade, em Freire, de uma pedagogia da alteridade, que tem em seu âmago a consciência da realidade concreta para a busca por uma realidade ideal. Sem essa dimensão, afirma Guedes (2007), a pedagogia proposta por Freire não seria emancipatória e capaz de transcender seus princípios e fundamentos na libertação e capacidade de cuidar do outro. Dessa forma, Guedes (2007) corrobora o que postulam Freire e Faundez (2017) sobre a possibilidade de uma pedagogia libertadora. Segundo os autores, só assim é possível propor e viabilizar “uma práxis da transformação da realidade, uma teoria do poder, uma teoria da pedagogia que permita ou ajude o processo de transformação da realidade, considerando que o Outro é cultura, uma cultura diversa.” (p. 125). Assim como sugeriu Fiori prefaciando Freire (2015b), a alteridade se constitui enquanto reconhecimento do outro em mim e eu no outro.

No verbete “alteridade”, no Dicionário Paulo Freire (STRECK *et al*, 2010), Trombetta analisa o conceito. O autor aponta que o diálogo é o meio pelo qual o ser humano reconhece e se reconhece no outro, estabelecendo o vínculo necessário para despertar da alienação e egoísmo. Nesse sentido, Freire (2015b) aproxima-se de Lévinas (2008) ao perceber no outro a sua face, ou rosto, alguém com nome, com vivências e com história. “O conceito de alteridade na obra de Freire não é uma abstração, um conceito genérico ou neutro, mas se refere sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos/ excluídos e ao seu clamor por dignidade. A alteridade tem face [...]” (TROMBETTA, 2010, p. 34). Dessa maneira, tendo o diálogo como processo de reconhecimento do outro, a alteridade se faz e contribui para que a consciência sobre si e os outros se concretize na práxis. Pois, nas palavras do próprio Freire (2015b), a alteridade se dá quando da consciência de que: “O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu.” (p. 123).

A alteridade, produzida a partir do diálogo e da consciência de si e dos outros, concretiza-se na ação, na luta incessante pela humanização como direito de todos os homens. É por meio desse processo que assumimos uma pedagogia do cuidado capaz de educar para o cuidado de si enquanto constituição do outro e o cuidado do outro enquanto parte de si, conforme afirma Fossatti (2013). Por isso, também, abordamos a gestão escolar humanizadora implicando, necessariamente, ser ela também humanizada. No que compete à educação que humaniza, seus processos são sempre entre todos os sujeitos educativos e promovem a desalienação em prol da ação, da práxis. É o que capacita o ser humano a perceber-se ser de sentido, na luta e no fazer para que outros alcancem a realização de sua vocação ontológica de todos os seres humanos, o de ser mais (FREIRE, 2015b). “Até que ponto lutamos por criar ou encontrar caminhos em que, contribuindo de certa forma com algo, escapamos à monotonia de dias sem amanhã.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 49). Nessa perspectiva, a humanização confere à pessoa humana o sentido de sua existência e baliza sua ação e viver pelo que Mosquera (1975) denomina de visão prospectiva. Para o autor,

[...] o homem que quer ser verdadeiramente humano não constrói o seu mundo apenas aquele momento existencial, mas a sua construção vai muito além, isto é, prepara um mundo que pode ser seguido e aproveitado por todos os outros homens. (MOSQUERA, 1975, p. 252).

A produção de sentido da existência humana advém desse olhar consciente que o *eu* tem sobre o *tu* e na resignificação da vida que faz a partir da alteridade, voltando-se a ações que, historicizadas, não sejam condicionadas somente ao tempo presente, mas alarguem o olhar para o futuro, para o amanhã. Coerente à essa ideia, Fossatti (2013) afirma “que é necessário construir a vontade de sentido, nomear as razões de nosso existir, ou, dito de outra forma, o *para quê* existimos.” (p. 147 – grifo do autor). Em Freire (2015c), esse *para quê* existimos a que alude Fossatti (2013) é a utopia que move o homem humanizado, que segue sua vocação de *ser mais*. Assim, para Freire (2015c): “A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos.” (p. 137).

Em nossa investigação, o cuidado, enquanto pedagogia proposta a partir do Humanismo em Paulo Freire, infere na proposição do sonho, da utopia, pela educação

humanizadora. Cuidado pressupõe responsabilidade, comprometimento, engajamento em um projeto educativo que alcance a todos os sujeitos, sem exceção e sem acepção. Nesse sentido, a gestão escolar humanizadora exerce e ensina a pedagogia do cuidado, olhando para si a partir do olhar do outro e para o outro, assentada, assim como afirmou Fossatti (2013) em seu estudo sobre a logoformação, “na lógica da compreensão humana, num existir que é plural, como plurais são nossos sonhos e utopias, realidades e possibilidades de formação e de educação para vidas vividas com sentido.” (p. 180). Sobre o qual também citamos Freire (2015c):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2015c, p. 137 – grifo do autor).

Assim, observando a análise dos princípios para uma gestão escolar humanizadora, aqui exposta, elaboramos um quadro síntese com os princípios, subprincípios e autores que balizaram nosso estudo. O Quadro 15 é, então, assim apresentado:

**Quadro 15: Síntese dos Princípios, Subprincípios e Autores**

<b>Princípios</b>	<b>Subprincípios</b>	<b>Autores</b>
<b>Atendimento aos Preceitos Legais</b>	Conhecimento dos processos organizacionais	Meneses <i>et al</i> (2004), Nóvoa (1999), Lück (2010a), Libâneo <i>et al</i> (2012) e Paro (2011).
	Promoção da cidadania dos sujeitos educativos	LDB (BRASIL, 1996), PNE (BRASIL, 2014) e Freire (2015a e 2015b).
	Educação para promoção dos Direitos Humanos	DUDH (ONU, 1948), CF (BRASIL, 1988), PNE (BRASIL, 2014), Freire (1996, 2015a, 2015b) e Lück (2012, 2014a).
<b>Exercício da Cidadania</b>	Educação para a cidadania na LDB e no PNE	LDB (BRASIL, 1996); PNE (BRASIL, 2014); Clemente (2015); Freire (2015b); Goergen (2013).
	Sujeitos da Gestão Escolar humanizadora e o compromisso com o exercício da cidadania	Libâneo <i>et al</i> (2015); Lück (2012); Paro (2012, 2016); LDB (1996); PNE (2014).
	Projeto educativo humanizador pressupõe uma escola cidadã	Freire e Faundez (2017); Gadotti (2010); Paro (2012, 2016).
<b>Diálogo</b>	Diálogo e dialogicidade	Freire (1996, 2013, 2015b, 2017); Lück (2013b, 2014a); Zitkoski <i>in</i> Streck <i>et al</i> (2010); Gustsack <i>in</i> Streck <i>et al</i> (2010); Lemes (2017).
	Características do diálogo na abordagem humanista	Galli (2015); Freire (1996, 2013, 2015b, 2017); Lemes (2017)

<b>Integração entre o saber, o fazer, o conviver e o ser no projeto de vida dos sujeitos educativos</b>	Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e o compromisso da Gestão Escolar com a educação integral	UNESCO (1996); Freire (1986, 2015b, 2015c, 2015d); Boufleuer <i>in</i> Streck <i>et al</i> (2010); Dassoler (2015).
<b>Pedagogia do Cuidado</b>	O conceito de amorosidade em Freire como base para uma pedagogia do cuidado	Freire (2015b); Fernandes <i>in</i> STRECK <i>et al</i> (2010); Andreola (2000).
	O cuidado de si para o cuidado do outro	Galli (2015); Freire (2015b, 2015c); Fiori <i>in</i> Freire (2015b); Freire, Faundez (2017); Guedes (2007); Fossatti (2013); Mosquera (1975).

Fonte: Autoria Própria, 2017.

Ressaltamos, também, a coerência das análises aqui realizadas a partir do Humanismo em Paulo Freire, tendo esse como o Humanismo para a educação contemporânea, no contexto brasileiro, e base para a proposta de princípios para uma gestão escolar humanizadora, conforme exposto ao longo dessa dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de *ser gente*, que o fatalismo deteriora.

Paulo Freire



Nossa pesquisa, como já mencionado anteriormente, partiu, em um primeiro momento, de inquietações advindas da prática profissional na Educação e das observações decorrentes da tensão entre discurso e prática no âmbito da gestão escolar. Conformar esse olhar ao estudo científico, sem perder a utopia que nos move enquanto seres humanos singulares e educadores por vocação, trouxe em si inúmeros desafios. Sobre esses, destacamos que inicialmente analisar documentos legais e marcos regulatórios da Educação, bem como as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, pareceu-nos contraditório quando confrontados com o Humanismo em Paulo Freire. Mas, ao longo do processo de coleta de dados, e seguindo rigorosamente a metodologia, as intersecções foram surgindo, assim como os afastamentos, alguns já esperados, outros não. Por mais que tentássemos descartar esse ou aquele documento, a necessidade de estudá-los para supor o alcance do objetivo de nosso estudo, o de propor princípios para uma gestão escolar humanizadora, foi se fazendo sempre presente, pelo que trazê-los para essa investigação se tornou inadiável.

Observamos, ainda, que tanto a revisão da literatura quanto a análise dos dados coletados no material selecionado e detalhadamente mencionado no capítulo três, convergem para a viabilidade de nossa propositura, guardadas as devidas delimitações que uma investigação de Mestrado enseja. Sobre isso, destacamos o tempo exíguo para o aprofundamento de conceitos e alargamento de suas justificativas, bem como a profusão de teorias e estudos no que diz respeito, especificamente, ao Humanismo. Manter a coerência de tão profuso tema ao campo da Educação aqui observado foi o que nos levou aos escritos de Paulo Freire, tanto

por sua dialética, quanto por sua importância no que diz respeito, principalmente, ao universo da Educação Básica.

Salientamos, ainda, que, em muitos momentos, encontramos dificuldade em apresentar os princípios para uma gestão escolar humanizadora da maneira mais clara e didática possível. Pois, vemo-nos sempre voltando ao que consideramos um princípio já analisado. Essas intersecções demonstram que não há como dissociar completamente um princípio do outro diante da complexidade que é o ser humano. Essa complexidade, a que podemos ligar a própria existência do ser humano, foi abordada em diversos momentos de nossa dissertação, a fim de manter a coerência teórica do que afirmamos, a partir das evidências, constituir a concepção de ser humano.

Estudar a gestão escolar fundamentados nos princípios do Humanismo em Paulo Freire produziu uma hipótese que não se confirmou, a de que seria inviável conciliar os paradigmas da gestão aos do Humanismo. Portanto, mesmo que a pesquisa tenha fomentado muitas outras inquietações, risco que enquanto pesquisadores corremos quando imersos em nossas investigações, também apontou caminhos que mais aproximam do que distanciam Gestão e Humanismo. Consideramos esse resultado, mesmo que incipiente, à abertura de diálogo entre vários saberes que a abordagem dialética de análise viabiliza. Observar a gestão escolar constituída por sujeitos também necessitados e passíveis dos processos de humanização, como ressaltados em Freire, possibilitou as intersecções necessárias para alcançarmos os objetivos de nossa pesquisa.

Analisar a abordagem humanista na educação contemporânea a fim de propor princípios para uma gestão escolar humanizadora foi o objetivo principal de nossa investigação. Para tanto, partimos de questões norteadoras que possibilitaram o estudo sistemático do aporte teórico e para as quais observamos as seguintes considerações:

Tanto dos textos dos marcos regulatórios da UNESCO para a educação quanto dos documentos legais da educação brasileira, foi possível depreender a importância que a gestão escolar tem para que haja a efetividade de uma educação que seja para todos e ao longo da vida. Por esse pressuposto, ressaltamos que a gestão escolar é constituída por sujeitos que precisam estar envolvidos e comprometidos com os propósitos de um projeto educativo que aplique

pedagogicamente os preceitos legais bem como os amplie a fim de alcançar os seus fins. Porém, esses fins, muitas vezes, perpassam a tentativa de manutenção de um modelo elitista e neoliberal, voltado a suprir unicamente a demanda do mercado e não viabilizar vida digna a todas as pessoas.

Decidir os rumos da Educação, mesmo que no âmbito de uma unidade escolar, demanda dos sujeitos da gestão a tomada de decisão política pelo modelo de sociedade que considera formar e pela concepção de ser humano que pretende educar. Pelo que foi analisado em nosso estudo e corroborando o que acreditam os pesquisadores, a gestão escolar não é neutra em suas práticas e proposituras. Não existe educação neutra, mesmo quando assim se define frente à complexidade do processo educativo. Só há duas correntes de educação: a que humaniza e a que desumaniza. Eleger uma implica, necessariamente, abdicar da outra. Não há como os sujeitos da gestão, também eles seres humanos, atuarem de forma descompromissada com o hoje e o amanhã daqueles que formam a escola. Urge que a gestão escolar se aproprie dos preceitos legais a fim de, coerentemente à abordagem humanista da educação, seja agente humanizador e não apenas cumpridor de tarefas dissociadas da intenção de que todos os sujeitos educativos alcancem sua vocação de *ser mais*.

Quanto aos princípios para essa gestão escolar humanizadora, como apresentados na análise dos dados, foi possível observar sua viabilidade em profunda coerência ao Humanismo em Paulo Freire, que defende a perseguição do sonho e da utopia. Sobre esses dois pontos da teoria freiriana, ressaltamos sua concretude enquanto dependentes da consciência de que a utopia é o inédito viável e não meramente nunca realizável. É a ação que necessita da palavra (saber, conhecimento, teoria) para realizar-se na práxis. Por isso, demanda da gestão escolar engajada em um projeto educativo humanizador a observância dos princípios que ousamos propor a partir de nosso estudo. Por toda a dissertação, aludimos ao fato de que esses princípios são inseparáveis e contribuem, em conjunto, para a efetividade de uma gestão escolar formada por sujeitos comprometidos com a realização dos demais, em todos os aspectos que dizem respeito às dimensões do ser humano.

Sabemos que nenhuma investigação que esteja seriamente comprometida com a Ciência se encerra em si mesma, mas abre possibilidades de continuidade. Atentos a esse fundamento, salientamos que muito mais precisa ser discutido e

analisado no âmbito da gestão escolar a fim de assegurar que os princípios aqui propostos sejam incorporados não como um modelo, mas como tentativa de garantir a formação integral dos educandos, dos profissionais da educação e de todos os sujeitos que, de uma maneira ou outra, fazem a escola. Muitos são os desafios para isso, inclusive diante da situação política pela qual passa nosso país. Exemplo da transitoriedade dos projetos educativos nacionais está a decisão da Presidência da República, no governo de Michel Temer, de vetar a prioridade das metas do Plano Nacional de Educação para o orçamento para 2018<sup>7</sup>. O PNE foi um dos dispositivos legais que analisamos em nosso estudo, buscando em seu texto aspectos que pudessem consistir na defesa de uma gestão escolar humanizadora, pelo que observamos a garantia legal da gestão escolar democrática. A efetividade de sua implantação no ensino público é uma das 20 metas, antes pretendidas para 2024.

Diante dessa constatação e do exposto ao longo dessa dissertação; posicionando-nos pela defesa da educação humanizadora promovida pela gestão escolar humanizada e engajada em humanizar todos os sujeitos educativos que atende em sua unidade escolar. Consideramos, ainda, que nosso estudo, mesmo diante das incertezas que cercam o futuro político e de governo de nosso país, não se esgota, muito menos é anulado, haja vista que a dimensão humanizadora da educação não exclui suas outras dimensões, antes orienta sua convergência em um único propósito. Essa afirmativa pode ser retomada pelos quatro pilares da educação analisados em nossa investigação e pela propositura da UNESCO de uma educação para todos e ao longo da vida.

Quanto a isso, pensamos que nossa investigação mantém entreaberta a porta para o estudo de outros pontos que retomam a educação humanizadora em nosso sistema educativo. Uma das lacunas, por assim dizer, é a que diz respeito aos exames de larga escala utilizados para aferir o nível de aprendizagem dos estudantes. Embora as políticas públicas para a educação levem em conta os índices oriundos desses exames, esses não garantem a efetividade da educação para a formação humana dos sujeitos educativos. Esse é um viés da educação que precisa ser investigado a partir de projetos educativos que objetivem a formação integral do ser humano.

---

<sup>7</sup>Decisão de veto anunciada no Diário Oficial da Nação em 09 de agosto de 2017, período em que estávamos concluindo essa dissertação.

Além disso, nosso estudo tem nos direcionado ao aprofundamento da gestão escolar como promotora da educação em direitos humanos. Para isso, consideramos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL; UNESCO, 2007) e a educação de qualidade como direito de todos. Também, durante nossa pesquisa para a análise do princípio da aplicação pedagógica dos preceitos legais, especificamente para o tópico 4.1.3, observamos um silêncio nas pesquisas acadêmicas sobre a educação em direitos humanos na Educação Básica, embora haja dispositivos legais que a fundamentem. Há artigos que tratam do tema de maneira mais generalizada, observando a necessidade de os direitos humanos serem tratados na escola, mas sem o aprofundamento legal, muito menos que analisem o papel da gestão escolar nesse processo. Pelo que consideramos a continuidade de nossa pesquisa, inclusive em nível de Doutorado.

Outrossim, resgatamos a subjetividade do ser humano e do processo de humanização, pela consciência, alteridade, engajamento e produção de sentido a fim de oportunizar a todos os sujeitos educativos a realização da vocação ontológica dos seres humanos, a vocação de *ser mais* e nunca menos, de viver em uma comunidade mais fraterna, respeitosa, pacífica, mas não passiva, consciente de seus direitos e deveres, que exerçam a cidadania de maneira participativa em prol do bem de todos. Assim, seres humanos em contínuo processo de educar e educar-se, conscientes de sua inconclusão, somente humanos pelo diálogo com os outros.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Mônica Ferreira. **Personalismo e a formação humanizadora**: um estudo das contribuições de Mounier. (Dissertação de Mestrado). 150 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

ANDREOLA, Balduino Antônio. Carta-prefácio a Paulo Freire. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: Análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSMAN, Hugo. BOFF, Leonardo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación**. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem para Todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação. Washington, DC, 2011. Disponível em <  
[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em 29 jul 2016.

\_\_\_\_\_. **Organization**. Disponível em <  
<http://www.worldbank.org/en/about/leadership>>. Acesso em 20 out 2016.

\_\_\_\_\_. **Educación**: Panorama general. <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>. Acesso em 29 maio 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. PAVIANI, Jayme. ZUGNO, Paulo Luiz (orgs). **As fontes do Humanismo Latino**: da Antiguidade à Renascença. Vol. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. PAVIANI, Jayme. **As fontes do Humanismo Latino**: O sentido do humano na cultura brasileira e latino-americana. Vol. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOUFLEUR, João Pedro. Cognoscente (Ato). *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRAGA, Ruy. Globalização ou neocolonialismo? O FMI e a armadilha do ajuste fiscal. **Revista Outubro**. Ed. 4. Artigo 6. p. 55-68. 2015. Disponível em <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-06.pdf>>. Acesso em ago 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 13 jul 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – LDBN. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 11 set 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro**: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em 20 set 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 21 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). **Construindo um sistema nacional articulado de educação**: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação. Documento Final, Brasília – DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 20 set 2016.

BRASIL; UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em 24 ago 2017.

CAMPO, Aleja. **Cuadro Comparativo de las concepciones del Humanismo**. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/142685637/Cuadro-Comparativo-Humanismos>. Acesso em 23 jul 2017.

CAMPOS, Regina Célia. A formação humana: reflexões sobre educação e trabalho. *In*: COELHO, Maria Inês de Matos. COSTA, Anna Edith Bellico. (orgs.). **A educação**

**e a formação humana:** Tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CERVO, Andreia Ferreira Gomes. Humanismo Histórico: estudo de sua evolução para chegar à felicidade e realização. **Saber Humano:** Cadernos de Ontopsicologia, p. 379-390, fev., 2016. Disponível em <<https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/128/149>>. Acesso em 20 set 2016.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CLEMENTE, Augusto Júnior. **O conceito de cidadania nas Ciências Sociais brasileiras:** uma análise a partir do *Scielo* (1989-2013). 251 fls. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Porto Alegre, PR-RS, 2015.

COELHO, Maria Inês de Matos. COSTA, Anna Edith Bellico. (orgs.). **A educação e a formação humana:** Tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLOMBO, Sônia Simões (*et al*). **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição eletrônica.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo: EDUSP, 1973.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNirevista**, vol. 1, n° 1: 32-46. São Leopoldo/RS: 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf)> Acesso em 20 out 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

DASSOLER, Olmira Bernardete. **A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.** Tese (Doutorado). 248 fls. Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 2015.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Drucker:** o homem que inventou a administração. Business Week. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

ENQUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Maria Claro Porto. BACKES, Vânia Marli Schubert. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia da Saúde sob a óptica de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Enfermagem** – REBEn. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n4/11.pdf>. Acesso em 26 maio 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da Educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, D. (org) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Cortez, 1997, p. 46-63.

FOUCAULT, Michael. **Las tecnologías del yo y otros textos**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOSSATTI, Paulo. HENGEMÜLE, Edgar. CASAGRANDE, Cledes Antônio. (orgs). **Ensinar a bem viver**. Canoas/RS: Ed. Unilasalle. 2011.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma logoformação. Tese (Doutorado). 272 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica (RS). Porto Alegre: PUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas/RS: Ed. Unilasalle, 2013.

FRANKL, Viktor. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015d.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Plantador do Futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n.4, p.06-15, 2005.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire**: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança. (Dissertação) 176 fls. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

GARCÍA, Lucía Beatriz; MANZIONE, María Ana; ZELAYA, Marisa. **Administración y gestión de la educación**: la configuración del campo de estudio. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2015.

GARIN, Eugenio. **Ciência e vida civil no Renascimento Italiano**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. O Pensamento Humanista Cristão e algumas reverberações na pedagogia freiriana. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 275-296, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13564/12688>>. Acesso em 15 ago 2017.

GAUJELAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.  
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOERGEN, Pedro. A Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 jul 2017.

GONZALEZ, Manuel José Ferrero. *Et al.* **O Brasil e o Banco Mundial**: um diagnóstico das relações econômicas 1949-1989. Brasília: IPEA, 1990.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e diálogo**: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. 181 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

GUSTSACK, Felipe. Diferença. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Richard H. **Organizações: estruturas, processos e resultados**. 8ª ed. SP: Pearson, 2004.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire**: Patrono da Educação Brasileira. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em 10 ao 2017.

ITAMARATY. **Política externa**: Banco Mundial. Disponível em <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em 19 set 2016.

JUNG, Hildegard Susana. SUDBRACK, Edite Maria. **Educação e Formação Continuada**: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio – percalços, desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2016.

KEIM, Ernesto Jacob. **Humanização e Educação em Freire e Lukács**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. v. 6. nº. 2. p. 300-321, mai./ago. 2011 Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/2572-8602-1-PB.pdf. Acesso em 16 jun 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANDOLFI, Hugo. **Educación para la fragilidad**. Buenos Aires: Dunken, 2015.

LARROUSSE. **Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa Larrousse Cultural**. São Paulo: Moderna, 1992.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 189 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *et al.* **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José, C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LIMA, Juliana Schmitz Paes de. **Banco Mundial e o Sistema de Ensino Superior: Desenvolvimento ou Controle Externo**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9ª ed. Petrópolis/ RJ, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis/ RJ, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. 9ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014b.

LÜCK, Heloísa. (*et al*). **A escola participativa: o trabalho do gestor**. 10ª ed. Petrópolis/ RJ, 2012.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Magali de Fátima. **A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes**. Cátedra da UNESCO. Brasília: Liber Livro, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUEZ, Christiane Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASO, Tchella Fernandes. **As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002**. Dissertação (mestrado). 225 fls. Instituto de Relações Internacionais. Universidade de Brasília, IREL/ UNB. Brasília: UNB, 2011. Disponível em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9241/1/2011\\_TchellaFernandesMaso.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9241/1/2011_TchellaFernandesMaso.pdf). Acesso em 10 out 2016.

MEC. INEP. **Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em set 20 2016.

MEC. **Historia**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em jul 2017.

MENDONÇA, Nelino Azevedo. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al* (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília/ DF: UNESCO, 2002.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O humano: uma antropologia psicológica**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2015.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NUNES, Carla Conceição Souza. **A gestão escolar como “redentora” da escola: um estudo sobre a revista Nova Escola Gestão Escolar**. (Dissertação de Mestrado). 127 fls. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2013.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As influências do Banco Mundial na Política Educacional: o foco na educação e na regulação social**. Anais da Reunião Científica da ANPED. Curitiba/PR: UFPR, 2016. Disponível em [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf). Acesso em jul 2017.

ONU. **Conheça a ONU**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo**. 2015. Disponível em [http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods\\_2edicao\\_web\\_pages.pdf](http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf). Acesso em ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em jul 2016.

ONUBR. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 16 jul 2017.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, Humanismo e Globalização**. 2ª ed. Caxias do Sul (RS): Educs, 2007.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva. 1999.

PEIXOTO, Letycia Sardinha. TAVARES, Cláudia Mara de Melo. A teoria da dialogicidade de Paulo Freire na perspectiva da preceptoria em enfermagem: uma reflexão teórica. 17º SENPE – **Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem**. Anais. Natal, 2013. Disponível em [http://www.abeneventos.com.br/anais\\_senpe/17senpe/pdf/0700po.pdf](http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0700po.pdf). Acesso em 26 maio 2017.

PEREIRA, João Márcio M. **O Banco Mundial como ator político intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PONCE, Aníbal. **Humanismo burguês y humanismo proletário**: de Erasmos a Romain Rolland. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA. **O Município**. Disponível em <http://www.restingaseca.rs.gov.br/o-municipio>. Acesso em 10 out 2017.

PRETTO, Flavio Luiz. ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. FW. V. 17. nº 29. p. 46-65. Dez 2016. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225>. Acesso em 26 maio 2017.

ROBBINS, Stephen. **Fundamentos do comportamento organizacional**. 8ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

ROBERTSON, Susan L. DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: Análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Um “novo humanismo” na educação**: significados e implicações. *Educação UNISINOS*. São Leopoldo/ RS: maio-agosto 2011. p. 124-132.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no Século XXI: Saberes necessários segundo Freire e Morin. **EccoS Revista Científica**. vol 2. nº 2. Dez 2000. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000.

ROSSATTO, Ricardo. Práxis. *in* STRECK, Danilo. *et al* (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2010

SANTOS, Luiz Cláudio. **A Gênese dos Instrumentos de Promoção do Direito Fundamental à Educação Básica**. Dissertação (mestrado). 116 fls. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Direito. RJ: 2014a.

SANTOS, Maria de Jesus dos. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET Filosofia**. Vol.5. nº 10. Jul-dez 2014b. p. 01-11. Disponível em <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/view/3271>. Acesso em 26 maio 2017.

SANTOS, Maria Clara Pereira dos. **A Fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre uma educação em retalhos**. Dissertação (mestrado). 109 fls. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale: Édition critique**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1997.

SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Leonildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação “pós-moderna”. *in*: **Revista Inter-ação**. Goiânia: UFGS, 2008. p. 359-378. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5272/4689>>. Acesso em 20 ago 2017.

SILVA, Juliana Cristina da. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. (Dissertação de Mestrado). 113 fls. Programa de Pós-graduação em Educação. UNILASALLE. Canoas, 2015.

SOUZA, Ricardo Timm de. **As fontes do Humanismo Latino: A condição humana no pensamento filosófico contemporâneo**. Vol. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, Eliane Santana de Liz. **Desenvolvimento Profissional: o Gestor SENAC (SC) e o Desafio da Gestão Humanizada**. Dissertação (mestrado). 166 fls. Lages/SC: Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, 2013.

STRECK, Danilo. (*et al*). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Escola para os Direitos Humanos e Democracia. *In*:

SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 23 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. São Paulo: UNESCO, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 16 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Repensar a Educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>. Acesso em 25 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Declaração de Incheon. 2015.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. (Tese de Doutorado). 299 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2013.

ZITSKOSKI, José Jaime. Diálogo/ Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Dialética. *In*: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.