
MUDANDO A CARA DA ESCOLA

Paulo Freire e a governação democrática da escola pública

Licínio C. Lima*

À memória de Carlos Lima, militante da democracia social e da mudança do mundo

Neste artigo procede-se a uma caracterização de alguns dos elementos estruturantes das concepções de democracia radical, de organização e participação como práticas da liberdade, presentes em diversos trabalhos de Paulo Freire e por ele mais convocados nas suas propostas político-pedagógicas. Conferindo destaque às obras mais recentes do autor, publicadas nos anos 90, às reflexões que produziu a propósito da sua experiência como Secretário Municipal da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), e a alguns textos (oficiais e outros) que dão testemunho da sua administração, apresenta-se seguidamente uma interpretação e síntese das suas concepções e práticas em torno da governação democrática e da organização participativa e autónoma da escola pública

«Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente.» (Freire, 1991: 25)

* Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

1. Introdução

O leitor que conheça Paulo Freire a partir das referências seminais, de há muito consideradas clássicas, que produziu nos anos 60 e 70, e que em Portugal conheceram maior visibilidade e despertaram grande interesse sobretudo após a Revolução de 25 de Abril de 1974 – principalmente *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* –, mas que entretanto não o tenha acompanhado ao longo das duas décadas seguintes, poderá certamente manifestar estranheza face ao título deste artigo e à matéria nele estudada. Até mesmo quem, ao contrário, tenha seguido com atenção o percurso intelectual, político e pedagógico de Freire nos últimos anos e lido as suas obras mais recentes, embora reconhecendo a presença do tema poderá duvidar do seu carácter substantivo e da possibilidade do seu tratamento autónomo, a partir do conjunto da sua obra. Porém, é exactamente isso que se intenta neste texto, ainda que numa primeira abordagem necessariamente limitada pelo conhecimento e acesso a um *corpus* de textos, de falas e de leituras, de acções e de testemunhos delas, de que geograficamente nos separa o Atlântico¹, embora nos una a língua e sobretudo nos aproximem e desafiem outras geografias e outros *topoi* (e também *utopias*), em torno de uma educação democrática que não creio inventável e actualizável à margem de uma estruturação e governação democráticas da escola pública (cf., entre outros trabalhos, Lima, 1988, 1992, 1996)

Construída (e vivida) ao longo de mais de três décadas, dando testemunho

¹ Não obstante esta dificuldade, particularmente sentida no que se refere ao estudo da acção de Paulo Freire enquanto Secretário Municipal da Educação (que só uma investigação *in loco* permitirá aprofundar), pude contar com o apoio, a sugestão de materiais e a disponibilização de fontes, por parte de alguns amigos que é justo nomear e a quem quero agradecer: ao meu colega Almerindo Afonso (e por seu intermédio a Ricardo Kotscho), a Paula Guimarães e a Ana Paula Barros (da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho), a Ney Cristina Oliveira e a Orlando Souza, estudantes de doutoramento e antigos alunos de Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também *meus* estudantes no Brasil e durante os últimos seis meses em Portugal com quem pude aprender mais sobre Paulo Freire, aceder a novas leituras e a materiais de trabalho que eles e outros amigos no Brasil me fizeram chegar, em especial Selma Rocha (Coordenadora da Comissão de Educação do PT – Partido dos Trabalhadores) a quem devo o acesso a importantes fontes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

de diferentes tempos históricos e de variados espaços políticos, geográficos e culturais, a obra escrita de Freire é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas, em grelhas simples de leitura, e principalmente em prescrições metodológicas e tecnicistas. Apesar de algumas apropriações nesse sentido², o carácter indagativo, dialógico e humanista-crítico do seu pensamento é incompatível com recepções fixistas, dogmáticas e sectárias, ou de tipo *extensionista* e *colonizante*, perspectivas que de resto tão firmemente criticou. Trata-se de um trabalho de reflexão que testemunha e interroga a própria acção político-pedagógica desenvolvida pelo autor, num constante vaivém teoria e prática, reflexão e acção (nele indissociáveis), de um diálogo com os seus críticos, de um pensar dialéctico e praxiológico, que fazem da sua obra (escrita e não escrita) uma obra em processo e, seguramente, uma *obra-aberta*

Recusando todo o tipo de enclausuramento e de ortodoxia, sem nunca denegar a sua militância ou enfraquecer as suas convicções, antes se oferecendo à crítica e à argumentação incessante, rejeitando práticas *invasoras*, de endoutrinamento ou de simples persuasão e convencimento, radicalmente opostas às suas concepções libertadora e problematizadora de educação, ofereceu-nos uma obra solidamente referenciada a opções políticas e ancorada em valores e compromissos éticos. Não um acervo definitivamente balizado ou encerrado sobre si mesmo, mas antes revelador da sua *incompletude* (e mesmo comprazendo-se nela), abrindo-se a muitos temas e problemas que por vezes só enunciou, mas não aprofundou³, e a outros que, não tendo chegado a ser

² Referindo-se a algumas de suas recepções em Portugal, Maria de Lourdes Pintasilgo escreveu recentemente: «Enquanto Paulo Freire interrogava, os manuais ideológicos davam respostas. Enquanto Paulo Freire desafiava, os manuais ideológicos dogmatizavam» (Pintasilgo, 1998: 10). Também Nóvoa (1998: 169-170), comentando a pluralidade de recepções do trabalho de Freire, se refere a uma leitura fixista, bastante corrente na Europa, que se reporta essencialmente aos textos dos anos 60, denunciando as características «ortodoxas», «marxistas» e «revolucionárias» das suas reflexões, para além de uma «perspectiva *estilizada*» (que tenderá a insularizar as dimensões metodológicas) e de um «olhar ingénuo» (de tipo idealista), estas mais frequentes, respectivamente, na América do Norte e nos chamados «países em vias de desenvolvimento».

³ Como pertinentemente foi afirmado no editorial que a revista brasileira *Educação & Sociedade* lhe dedicou, «o estudo do pensamento e da militância de Paulo Freire, poderá [] nos abrir caminhos para o estudo de temas que ele enunciou, mas que não pôde desenvolver» (cf. Camargo, 1997: 11).

enunciados, poderão congruente vir a ser engendrados a partir de sua matriz

Não surpreende, por isso, que tanto se tenha escrito já *com* Freire e *sobre* Freire, nem que o diálogo entre ele e outros autores/leitores prossiga, abrindo frentes de debate, rasgando novos interesses, interrogando-o a partir de diferentes ângulos e focalizações, ensaiando intertextualidades inesperadas⁴. O diálogo com os textos contém essa virtualidade espantosa que é a de poder dispensar a presença física do autor, o qual de resto sempre deixa de gozar do monopólio da interpretação dos seus textos e do poder de controlar a sua significação a partir do momento em que a comunicação se actualiza pela iniciativa de cada leitor (e é também por esta via que, texto e autor, *se vão da lei da morte libertando*). Naturalmente que os riscos envolvidos são grandes, mas os riscos-de-autor pressupõem sempre os riscos-de-leitor; sem estes, a obra fecha-se e empobrece-se, ao passo que com eles não apenas sobrevive como renasce a cada leitura e, frequentemente, dá origem a novos textos que com ela entrecem diálogos e confrontam razões. Neste sentido, todos os diálogos são legítimos a partir de uma racionalidade comunicativa; serão porém criticáveis quando descontextualizarem, atomizarem ou amputarem as ideias centrais do autor, sendo assim *acriticamente apropriadas* (McLaren, 1997: 12) ou *politicamente despidas* (Giroux, 1997: 15)⁵.

Por todas estas razões, não é fácil escrever sobre Freire e sua obra (e hoje é talvez mais difícil), e particularmente estudá-lo a partir de questões organizacionais e administrativas da educação, matérias à primeira vista excêntricas ao seu trabalho e aos seus interesses (e eventualmente às representações que sobre

⁴ E assim, ao tentarem *dizer mais do que o que foi dito antes*, ou mesmo ao redizerem não mimeticamente, não creio que possam ser acusados de alimentarem essa «espécie de «indústria» de Freire que é criticada por Michael Apple (1998: 26).

⁵ De facto, parecem-me essenciais as advertências feitas por estes autores. Peter McLaren (*ibid.*, p. 13) conclui que «é importante ler Freire no contexto de todo o conjunto de suas obras, da *Pedagogia do Oprimido* à *Pedagogia da Esperança*», e Henry Giroux (*ibid.*) chama a atenção para o facto de «como uma política de localização opera no interesse de privilégios e poder para cruzar fronteiras culturais, políticas e textuais de forma a negar a especificidade do outro e reimpôr o discurso e prática da hegemonia colonial». Sobre a questão mais geral da aplicabilidade das propostas de Paulo Freire a distintos contextos sociais veja-se, entre outros, o interessante trabalho de Mayo (1993).

eles fomos por vezes construindo) Porém, o problema também não é independente das próprias perspectivas e conceptualizações de administração educacional adoptadas, como se verá. Se é verdade que nele não encontramos uma reflexão organizacional e administrativa sistemática, nem uma discussão referenciada às teorias e aos conceitos mais tradicionais, ou mais imediatamente reconhecíveis, das teorias organizacionais, e muito menos focalizações de tipo gerencialista incompatíveis com a sua defesa da «politicidade» da educação e do seu carácter transformador e libertador, isto não significa que o seu pensamento e as suas propostas não apresentem elevado interesse para uma sociologia das organizações educativas e para as perspectivas críticas da administração educacional⁶

Pelo contrário, e desde logo porque aquela recusa pressupõe alternativas para pensar e falar de administração educacional, os seus trabalhos representam um desafio; não apenas em termos de uma leitura em extensão e por cruzamento e articulação de referências sobre a matéria (de que apenas conseguirei um primeiro esboço), mas sobretudo em termos de uma leitura compreensiva, de uma interpretação solidamente ancorada no seu pensamento, que confira sentido a tantos elementos dispersos e seja capaz de resistir à tentação de meramente os associar, como se se tratasse de reconstituir um *puzzle* ou de redigir *a posteriori* uma narrativa feita apenas de episódios que falariam por si.

Mas, neste caso, não creio sequer que uma recolha cirúrgica de pequenos fragmentos de tipo organizacional e administrativo se justificasse, para posterior tratamento e articulação, porventura através de um exercício de sobreinterpretação. O meu ponto de partida será relativamente inverso, embora sem desprezar a busca de intersecções e de intertextualidades significativas, inerente a uma *démarche* interpretativa: a obra de Paulo Freire contém, no seu conjunto (e, pode afirmar-se, desde os seus primeiros trabalhos), suficientes e expressivas considerações por forma a permitir identificar e caracterizar elementos estruturantes, de carácter organizacional e administrativo, das suas concepções

⁶ De facto, as referências a Freire são internacionalmente constatáveis em muitas obras que adoptam estes registos. Meramente a título de exemplo cf. Evers & Lakomski (1991), Smyth (1993) e particularmente French & Grey (1996). Mesmo em trabalhos fora do âmbito das ciências da educação podemos igualmente encontrar a sua presença (cf., por exemplo, Morgan, 1986; Hassard & Parker, 1993; Alvesson & Willmott, 1996).

e propostas político-pedagógicas. O contrário é que seria, certamente, pouco plausível para quem conheça o percurso, os escritos e a acção daquele que defendeu a *reinvenção do mundo* e, designadamente, a *mudança da cara da escola*. Para ele, processo e conteúdo, pedagogia e organização, não são insularizáveis⁷. A sua defesa de uma educação libertadora e emancipatória, através da qual os educandos se *conscientizam* e se transformam em agentes activos de mudança do mundo e de suas estruturas de dominação, é bem reveladora disso mesmo e, tal como Jarvis (1991: 227)⁸ chamou à atenção, constitui um contributo para o debate «estrutura-acção» em sociologia, designadamente por referência à *teoria da estruturação* proposta por Giddens (1989).

Um trabalho que toma como elemento central a crítica radical aos fenómenos de dominação não podia ignorar as dimensões organizacionais, pois essa crítica teria que revelar como a organização é aí instrumento essencial de perpetuação e de reprodução de um poder; e ao procurar combatê-lo, seria impossível não considerar a necessidade de construir novas formas de organização e distintos modos de gestão, substantivamente democráticos e autónomos, discutindo objectivos, lideranças, estratégias, etc.

Sendo verdade que é nas suas obras mais recentes, em que aborda mais insistentemente questões como a da autonomia, do profissionalismo docente, ou da gestão das escolas, que Freire discute mais sistematicamente e com maior detalhe os problemas relativos à construção e governação democráticas da escola, pública e popular, sendo nele reconhecíveis preocupações inerentes à acção político-administrativa na cidade de São Paulo, bem como influências de outros autores e colaboradores e, certamente, do próprio programa político do Partido dos Trabalhadores (de que foi membro fundador) e das reivindica-

⁷ Veja-se a este propósito o trabalho de Paula Allman (1994) e o paralelo que estabelece entre Gramsci e Freire, afirmando que ambos estavam profundamente conscientes das relações entre processo e conteúdo e da importância da sua unidade dialéctica (p. 145). Para uma síntese que compreende outras associações (políticas, teóricas e epistemológicas) entre Gramsci e Freire, cf. Morrow & Torres (1997: 250-256).

⁸ Nesse processo de libertação para a transformação do mundo, que de certa forma exige o seu anúncio, Jarvis reconhece a tradição profética da Igreja (não a missionária) no trabalho de Freire, aliada a uma perspectiva política revolucionária, para o que já tinha chamado a atenção em trabalho anterior dedicado à questão (cf. Jarvis, 1987). Entre outros, também Cooper (1995) destaca a dimensão profética no pensamento de Freire, na tradição do Velho Testamento (pp. 75-77).

ções da classe docente, datam de muito antes as suas primeiras observações sobre questões relativas à democratização da escola e, por exemplo, sobre a importância da participação dos pais e da comunidade.

Para Freire parece muito claro, desde as suas primeiras obras, que toda a acção político-pedagógica pressupõe suporte organizativo e, por sua vez, acção administrativa, tal como, por seu turno, não pode deixar de conceber a acção administrativa como acção política; política e administração são inseparáveis, ao passo que a organização (como unidade social-formal e como acção de organizar), não podendo ser neutra (tal como a educação), jamais poderá ser entendida como meramente instrumental. As suas críticas às concepções mecanicistas, racionalistas e burocráticas de organização e de administração não são apenas derivadas do seu pensamento político-pedagógico, mas são também resultantes da sua longa experiência de direcção e de suas intervenções de tipo administrativo⁹. Como sempre, nele, as experiências de vida e sua *andarilhagem* pelo mundo transcendem o estatuto de detalhes ou de curiosidades biográficas para se encontrarem criticamente plasmadas na sua obra e fazerem parte integrante de suas propostas.

2. Democracia radical e pedagogia democrática: organização e participação como práticas da liberdade

Escrito no exílio, mas a partir de *dentro* do Brasil porque enraizado nas experiências socioeducativas ali vividas até ao golpe de Estado de 1964, *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) reúne algumas das principais bases da teoria pedagógica freireana. A partir delas, e da acção político-educativa que desenvolverá nas três décadas seguintes, Paulo Freire construiu uma obra original e sempre em actualização, em diálogo permanente com

⁹ Desde a direcção da Divisão de Educação e Cultura e, mais tarde, a superintendência do SESI (Serviço Social da Indústria) a participação nos governos de Miguel Arraes (todas em Pernambuco), a direcção do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife, a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (ambas durante o governo de Goulart), até ao cargo de Secretário da Educação do Município de São Paulo, ou à direcção do Vereda (Centro de Estudos em Educação), por exemplo.

outros trabalhos, com a crítica, com os projectos e as acções que a cada momento levava a cabo. Em todo o caso, reuniu em poucos anos, na escrita, as fundações com as quais construiu e reconstruiu suas propostas, criticamente revisitadas em trabalhos posteriores de que destacaria *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, de 1992, e *Cartas a Cristina*, de 1994 (cf. Freire, 1997a, 1994a).

De facto, entre finais da década de 60 e princípios da década seguinte, publicou vários trabalhos de leitura obrigatória para a compreensão de seu pensamento e acção; para além de *Educação como Prática da Liberdade*, também *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido* (cf., respectivamente, Freire, 1967, 1975a, 1975b).

No importante estudo introdutório ao primeiro, Francisco Weffort (1967: 5) destaca a *liberdade* e a *participação livre e crítica dos educandos* como matriz atribuidora de sentido à prática educativa proposta por Freire. Uma proposta de pedagogia democrática, de educação *para e pela* democracia, através de práticas dialógicas e antiautoritárias e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão – «uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política» (Freire, 1967: 88).

Na esteira da teoria da democracia como participação (ou democracia participativa), a participação, a discussão e o diálogo são apontados como verdadeiros *métodos* da construção democrática. Mas, interroga o autor, «como aprender a discutir e a debater com uma educação que se impõe?» (*ibid.*, p. 96). A crítica à educação tradicional e à escola autoritária é, assim, necessariamente vigorosa:

«Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.» (Freire, 1967: 96-97)

Não é possível transitar da «consciência ingênua» para o processo de «cientização» e para o exercício da «consciência crítica» a não ser pela experiência da participação crítica e da «verdadeira participação».¹⁰ Por essa razão Freire construirá, a partir daqui e ao longo de suas obras, uma teoria da participação democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva (cf Lima, 1988, 1992), subordinada ou meramente instrumental. A participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de «ingerência», e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar.

A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo activismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local, nessa *espécie de tumulto* e de *agitação incessante* da vida pública que já Alexis de Tocqueville (s.d., 93-94) havia observado e defendido. Trata-se de uma concepção de «democracia governante» (Burdeau, 1975), de cidadãos e não de súbditos, não limitada à democratização do Estado e de suas instituições políticas centrais mas referenciada à democratização da sociedade, que não decorre necessariamente da primeira (Bobbio, 1988: 73). Para tal é necessário *ganhar voz e responsabilidade social e política*:

«Participando Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho Nos destinos do seu sindicato De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes» (Freire, 1967: 92)

Ao propor uma aprendizagem da democracia através do seu exercício e da sua própria existência, «aprendendo democracia pela prática da participação»,

¹⁰ «Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação» (Freire, 1967: 93)

como reescreverá muito mais tarde (Freire, 1994a: 117)¹¹, rejeita as teorias elitistas da democracia e opõe-se a perspectivas formalistas e instrumentais, subordinadas à «liderança competitiva», à «organização oligárquica» e à «racionalidade burocrática», de autores como Schumpeter, Michels, ou mesmo Weber (cf Lima, 1992: 89-104). Manifesta-se de igual modo contra uma democracia de tipo extensionista, pois como conclui em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1975a: 41) «a teoria implícita na ação de entender, na extensão, é uma teoria antidialógica. Como tal, incompatível com uma autêntica educação». Congruentemente, critica os fenómenos de «invasão cultural», a ideia de «conquista», todo o *dirigismo* e *messianismo*, a propaganda e o *slogan*, a manipulação, elementos que considera típicos dos «caminhos de domesticação» e não de libertação (*ibid*, p. 43)¹², da modernização «de carácter puramente mecânico, tecnicista, manipulador» na qual «a estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação», e não do desenvolvimento em que «o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma» (*ibid*, p. 57).

Não obstante sua clareza de posições, é em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1975b) que encontro maior articulação e desenvolvimento de suas concepções democráticas radicais, por referência às dimensões organizacionais e administrativas a que aqui procuro conferir protagonismo analítico. A sua crítica à «educação bancária» (alienante e opressora), a partir de uma pedagogia da libertação, da participação e da discussão, da intersubjectividade, representa um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação.

Ao adoptar uma perspectiva radical – «sempre criadora, pela criticidade que a alimenta» (*ibid*, p. 32) – Freire ganha distância crítica de todas as formas de dominação e de todas as posições sectárias, de direita e de esquerda, que considera igualmente reaccionárias. A sectarização – «sempre castradora, pelo fana-

¹¹ Neste livro (*Cartas a Cristina*) esclarece ainda: «Ensinar democracia é possível. Para isto contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global [...] O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada» (Freire, 1994a: 193-194).

¹² Como afirma, «o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagónicas» (Freire, 1975a: 42).

tismo de que se nutre» (*ibid*) – é responsável por práticas de liderança orientadas para a conquista e para a criação de burocracias que «corroem a revolução» (*ibid*, p. 177), por fenómenos de dirigismo e de vanguardismo, pela insularização da concepção e da execução (ao estilo tayloriano), pelo populismo e pela manipulação, em tudo contrários às concepções de acção revolucionária e de educação emancipatória que propõe. Como afirmou a este propósito,

«precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização» (Freire, 1975b: 74)

A organização oligárquica e as lideranças vanguardistas são assim incompatíveis com a organização libertadora e com as lideranças democráticas, colegiais e participativas:

«[A liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da acção libertária e, na realidade, a mediação da acção transformadora de ambos. Nesta teoria da acção, exactamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em actor, no singular, nem apenas em actores, no plural, mas em actores em intersubjectividade, em intercomunicação» (*ibid*, p. 179)¹³

Em termos de projecto educativo, uma organização e uma liderança pela libertação exigem comunhão e co-construção, e não dicotomia do tipo «liderança de um lado; massas populares de outro» (*ibid*, p. 179); consoante esclarece:

«Educador e educandos, (liderança e massas) co-intencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no acto, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na acção em comum, este

¹³ E adiante (*ibid*, p. 183), ainda mais claramente acrescenta: «A liderança não pode pensar *sem* as massas, nem *para* elas, mas *com* elas. Quem pode pensar *sem* as massas, sem que se possa dar ao luxo de não pensar *em torno delas*, são as elites dominadoras, para que, assim pensando, melhor as conheçam e, melhor conhecendo-as, melhor as dominem».

saber da realidade, descobrem-se como seus refazedores permanentes» (Freire, 1975b: 78)¹⁴

A sua concepção de organização (democrática, popular, dos grupos oprimidos) é uma concepção revolucionária (mas não leninista), cuja prática considera «indispensável à acção libertadora» (*ibid*, p. 198); é uma «organização verdadeira», isto é, «em que os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se» (*ibid*, p. 207), exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a reificação, implicando *autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade*. Como conclui:

«É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objectivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a acção revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o maneio das massas populares, a sua "coisificação"» (Freire, 1975b: 251)

Esta organização *como prática da liberdade*, simultaneamente processo de «aprendizado democrático» e resultado certamente capaz de «fortalecer as instituições democráticas» e de «melhorar a democracia» (Freire, 1994a: 18), correlaciona-se claramente com as suas propostas de alfabetização crítica (cf., entre outros, Giroux, 1983: 80-87). Segundo Freire (1997b: 11), «a leitura do mundo precede a leitura da palavra»¹⁵, mas, posteriormente, a leitura da palavra não dispensa, antes exige, a leitura crítica e continuada do mundo, por forma a transformá-lo, também através da tomada da palavra¹⁶, pois «mudar a língua-

¹⁴ Como chamei a atenção noutro lugar (cf. Iima, 1995), este princípio é reactualizado por Freire a propósito da *investigação-acção participativa* (ou «pesquisa participante»), propondo superar a dicotomia sujeito/objecto de investigação: «Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objecto a ser desvelado, a realidade concreta» (Freire, 1981: 35).

¹⁵ E por essa razão ganham especial conotação os versos de Chico César, em sua canção *Bêradêro*: «no peito dos sem peito uma seta / e a cigana analfabeta / lendo a mão de paulo freire».

¹⁶ Em diálogo com Donald Macedo e na sequência de uma questão colocada por ele, Freire chamará a atenção para a importância da tomada da palavra enquanto acto de discussão e de participação na decisão (mais do que de tomada do poder, de transformação do poder), afirmando: «Sua per-

gem faz parte do processo de mudar o mundo» (Freire, 1997a: 68) Por isso a organização democrática necessita de ser falada, vivida e afirmada na acção, tal como a democracia em geral:

«Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar» (Freire, 1997c: 88)

Este direito à pronúncia do mundo envolve a organização como *locus* de produção de discursos, de regras, de orientações e acções, em direcção à autonomia e à *substantividade democrática*; é por isso incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias, mesmo de quem, na escola, no sindicato ou na comunidade, «julgando-se dono da verdade revolucionária, transforma as classes populares em mera incidência de suas palavras de ordem» (Freire, 1994b: 64), ao estilo tipicamente *bancário*, de *enchimento* da *consciência vazia* do outro a partir da pretensa consciência plena do militante dogmático (Freire, 1997a: 116) Basismo e elitismo incorrem, assim, nas mesmas estratégias discursivas e dogmáticas, de tipo mecanicista e fatalista, como de resto assinalou em «certa esquerda»¹⁷, mas que, em geral, criticou em todas as atitudes sectárias que conduzem à organização oligárquica e dominadora, à não participação nas decisões e à não redistribuição do poder:

«O sectarismo não é crítico, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico, os sectários comportam-se como inimi-

gunta faz-me lembrar de meu sonho de uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo. (Freire & Macedo, 1990: 36)

¹⁷ Designadamente em *Cartas a Cristina*: O erro da esquerda, ou de certa esquerda, que não é de hoje, mas hoje é injustificável e intolerável, é reativar o autoritarismo de que resulta seu des-gosto pela democracia, que lhe parece incompatível com o socialismo. O erro da esquerda é perder-se em discursos agressivos, dogmáticos, em análises e propostas mecanicistas; é perder-se numa compreensão fatalista da história, no fundo anti-histórica, em que o *futuro*, desproblematizado, vira inexorável. (Freire, 1994a: 113)

gos; consideram-se donos da história. O sectarismo pretende conquistar o poder com as massas, mas estas depois não participam do poder. Para que haja revolução das massas é necessário que estas participem do poder» (Freire, 1988: 38).

Suas críticas ao historicismo, à *lei de bronze da(s) oligarquia(s)*, ao poder de dominação das elites (tecnocrática ou militante sectário), à racionalidade técnico-burocrática e à administração autoritária, às visões reificadas de organização e às suas concepções mecanicistas e instrumentais configuram uma abordagem que aproxima consideravelmente Paulo Freire (e em certos casos por antecipação) das teorias críticas das organizações – através da crítica às ideologias organizacionais, do relevo conferido à acção e às lutas políticas, à acção colectiva e comunicativa, às práticas reflexivas e emancipatórias (cf., entre outros, Alvesson & Willmott, 1996) –, e especificamente das perspectivas dialécticas de análise organizacional (cf. Benson, 1977), abrindo-se a possíveis diálogos, potencialmente profícuos e exploráveis no futuro, com certos modelos organizacionais analíticos de tipo político, e de tipo cultural e subjectivo, entre outros¹⁸.

3. Democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica

As reflexões em torno da instituição escolar e as críticas à escola burocrática representam tópicos recorrentes que atravessam a obra de Paulo Freire, mesmo quando a sua atenção incidia sobre a educação comunitária e não-escolar, e sobre dispositivos organizacionais alternativos (como os *centros* e os *círculos de cultura*, por exemplo). Adepto de uma democracia participativa, necessariamente social e cultural, que supõe a existência de «estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*» (Freire, 1996a: 310), a democratização da

¹⁸ Com particular destaque para as linhas de trabalho que conferem centralidade ao estudo da acção humana, das relações de poder, da constituição da subjectividade e dos fenómenos de resistência nas organizações (cf. Clegg, 1994).

escola pública não poderia deixar de representar um elemento crucial¹⁹, tanto mais que ela «não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança» (Freire, 1997a: 114). Neste sentido, e ao serem assumidas como espaços de educação crítica, de participação e de cidadania democráticas, as escolas poderão contribuir para a criação e a revitalização da esfera pública democrática (Freire & Giroux, 1989: VIII, X) e, dentro de suas limitações, mas também de suas potencialidades²⁰, poderão participar a seu modo na democratização da democracia, na construção da democracia como «prática» e não apenas como «método» (cf. Torres, 1994: 190).

Porém, a construção da escola democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia indagativa, da pergunta, «em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez [] em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo» (Freire, 1991: 24); sem uma «real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas» (*ibid.*, p. 47-48); sem a participação e a voz dos educadores, tradicionalmente manietados «em nome de sua pouca competência com “pacotes” emprenhados por nossa sabedoria» (*ibid.*, p. 29); sem, simultaneamente, liberdade e autoridade docentes democráticas, apoiadas na competência profissional dos professores (Freire, 1996b: 103)²¹; sem poder de decidir, pois só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia (*ibid.*, p. 119-120)²²

¹⁹ Em *Pedagogia da Esperança* afirma mesmo estar «convencido da importância e da urgência da democratização da escola pública, tão descuidada pelos governos militares» no Brasil (Freire, 1997a: 23)

²⁰ Em *Pedagogia da Autonomia*, seu último livro conclui que «se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode» (Freire, 1996b: 126)

²¹ A competência profissional dos professores não é algo que se obtenha apenas através de programas de formação profissional; envolve uma «alfabetização crítica», uma educação política e cívica dos próprios educadores, uma aprendizagem da democracia através do exercício de práticas democráticas. Esta *educação do educador* (a propósito da qual cita a terceira tese de Marx sobre Feuerbach) representa uma necessidade frequentemente esquecida dada a «dicotomização do ensino e da aprendizagem», típica da escola orientada para o controle social (Freire, 1985: 105)

²² Ou ainda, como entre nós escreveu João Barroso (1996: 186), porque a autonomia «não preexiste à ação dos indivíduos»

Como se compreende, a democratização da escola não se constitui, apenas, como problema tipicamente escolar ou técnico-pedagógico. Se a *mudança da cara da escola* não pode, por definição, ser realizada *sem* (e muito menos *contra*) a escola, dispensando os actores escolares mais imediatamente centrais à acção pedagógica, fica claro que ela é igualmente inatingível exclusivamente a partir da sua iniciativa. Desde logo porque os interesses, as racionalidades em presença e as relações de poder entre actores estritamente escolares não são redutíveis a uma agenda singular ou a planos de acção homogêneos e consensuais. Necessariamente plurais e, pelo menos parcialmente, contraditórios, os projectos pedagógicos com expressão a nível escolar são por natureza projectos político-educativos, ora reflectindo, ora interrogando, valores e orientações políticas de mais vasto alcance e circulação na sociedade. Admiti-lo, contra visões atomizadas e despolitizadas de educação e de pedagogia, constitui, de resto, um primeiro passo indispensável à compreensão do carácter político da educação e à repolitização da organização escolar, frequentemente representada como aparelho técnico-racional, instrumental, desideologizado e politicamente neutro (isto é, *domesticado*).

Se, ao contrário, conscientes das dimensões políticas, cívicas e éticas que marcam indelevelmente as práticas pedagógicas, a interacção na sala de aula, a gestão curricular e a programação didáctica, os modelos de avaliação, a organização do trabalho pedagógico, os modos de gestão escolar, etc., os actores escolares mais dificilmente deixarão de se assumir como actores político-pedagógicos; e por essa via poderão mais facilmente abrir-se à reflexão, ao debate e à acção com outros actores (tradicionalmente representados como *externos* à escola), com outros saberes e poderes, cruzando-se com novos parceiros institucionais, com organizações comunitárias, movimentos sociais, etc. Sem necessidade de denegarem o seu profissionalismo, de desprezarem os seus saberes pedagógicos especializados, ou de abrirem mão de suas lógicas e interesses socioeducativos, o que, pelo contrário, os poderia conduzir a lógicas meramente adaptativas ou de capitulação face a projectos político-educativos inaceitáveis em termos democráticos; mas recusando entrincheirar-se em universos fechados, de tipo técnico-profissional, corporativo ou burocrático, a partir dos quais não é possível abrir a educação ao debate político com os não-membros e os não-especialistas, nem *descentrar* a escola e reconduzi-la aos debates

sobre a democracia e o domínio público. Ora sem correr os riscos de se abrir à participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica, tornando-se cada vez mais pública, a escola dificilmente encontrará aliados a partir de projectos e de posições não administrativamente subordinados, capazes de se envolverem na sua defesa, de se coligarem com os actores escolares e de amplificarem as suas vozes.

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção. As estratégias de fechamento da organização escolar podem eventualmente tornar mais fácil a gestão dos conflitos internos e fazer diluir as tensões políticas (ou, pelo menos, evitar a sua publicitação, assim defendendo a reputação de uma escola *bem* organizada e a funcionar *sem* sobressaltos); embora, por essa via, subtraindo a escola ao espaço público, condenando-a a uma maior subordinação, ainda que singular, face à centralização política e administrativa, prescindindo do seu potencial de intervenção social e cívica, e enfraquecendo as capacidades reivindicativas e negociais face a um poder político resistente a formas de descentralização, de autonomia e de transferência de poderes de decisão que reforcem os actores escolares e, especialmente, os professores.

Por tudo isto é claro, para Freire, que todos aqueles que intervêm na educação a partir de uma perspectiva crítica ficam, em congruência, obrigados «a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo» (Freire, 1996a: 305). Trata-se de introduzir as regras do jogo democrático e o gosto pelas práticas democráticas e participativas, na escola:

«É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem

*sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza»
(Freire, 1997c: 89)*

A luta por uma escola pública e popular²³ implicará um processo de progressiva abertura e inserção comunitárias, mesmo de apropriação criativa da escola pela comunidade, por forma a transformá-la num «centro irradiador da cultura popular» e num «espaço de organização política das classes populares», lugar de associação da educação formal e da educação não formal à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.²⁴ Mas a transformação da escola em «casa da comunidade» exige uma política de *devolução* democrática da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação activa na tomada de decisões. Não, definitivamente, a retirada do Estado e da Administração através da devolução de encargos, de medidas de desregulação e de privatização, abandonando a escola pública à sorte de um *mercado educacional* que, de resto, só muito dificilmente se interessará por intervenções (pouco lucrativas e sem *status* social) junto dos sectores populares e dos *sem escolha* (Macedo, 1994: 165), assim transformados não apenas em meros consumidores, mas sobretudo em consumidores meramente virtuais²⁵

A descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática adquirem, nas propostas de Freire, um sentido político e cívico incompatível com conotações gerencialistas e neocientíficas, com os conhecidos processos de ressemantização conservadora e pragmática em que descentralização

²³ Que seja «eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se» (Freire, 1997c: 49) e, seguramente, «não aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso» (*ibid.*, p. 100)

²⁴ Orientação expressa no primeiro documento publicado no *Diário Oficial do Município de São Paulo* (1 de Fevereiro de 1989) durante a administração Paulo Freire, intitulado «Aos que Fazem a Educação Conosco em São Paulo» (cf. Gadotti & Torres, 1991: 16)

²⁵ Criticando as reformas educativas neoliberais, e seu recurso às metáforas do mercado, do consumidor e da livre escolha, Michael Apple afirma que «tal como na vida real, há indivíduos que podem ir aos supermercados e escolher entre uma vasta gama de produtos semelhantes ou diferentes. E há aqueles que apenas podem pertencer àquilo que melhor se pode designar por consumo «pós-moderno». Ficam fora do supermercado e apenas podem consumir a sua imagem» (Apple, 1998: 31)

e participação surgem associadas a técnicas de gestão eficazes com vista à racionalização e optimização dos sistemas educativos (Lima, 1994), e em que a autonomia (reduzida a dimensões processuais e implementativas) é elogiada enquanto prática da diversidade de soluções e de formas de execução das medidas políticas centralmente decididas²⁶ A governação democrática e participativa da escola, única e autónoma, integrada numa administração pública descentralizada (não uniforme nem hiper-regulamentadora), configura uma escola cidadã, *uma só escola* que só sendo autónoma poderá vir a ser *uma escola para todos* (Gadotti, 1992: 54-57)

Compreende-se, assim, o protagonismo conferido às dimensões organizacionais e administrativas da educação, bem visível quer nas políticas educativas de signo modernizador e tecnocrático quer nas de orientação democrática e emancipatória, seguramente por bem distintas razões (cf Lima, 1994 e Lima & Afonso, 1995) O facto de as primeiras terem nos últimos anos redescoberto, apropriado e reconceptualizado muitas das ideias e palavras-chave antes associadas à defesa de uma organização e administração escolares democráticas, descentralizadas, participativas e autónomas (reconvertendo-as em técnicas de gestão) não justifica o desinteresse por vezes manifestado pelos defensores da escola democrática relativamente à discussão de matérias organizacionais e administrativas, assim lhes conferindo menor atenção ou associando-as simplisiticamente a opções conservadoras, reforçando e não desconstruindo tais apropriações e em boa parte amputando-se da capacidade de intervir, na reflexão e na acção, pela busca de modelos organizacionais e de formas de governação de uma escola democrática que, naturalmente, perseguem²⁷

²⁶ Estas questões são abordadas com clareza em vários documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), de São Paulo, logo a partir do início da administração de Paulo Freire. Em texto produzido em Dezembro de 1989 pode ler-se: «O que significa 'participar' e 'descentralizar' numa administração popular? Os mesmos objectivos estão presentes no discurso de políticos cuja orientação é oposta à nossa. O que nos diferencia deles é o conteúdo que imprimimos a esses princípios e a nossa decisão de não permitir que eles fiquem apenas no terreno das intenções; e mais adiante: «Para nós, descentralização e participação dizem respeito ao ato de decidir. O equívoco que mais frequentemente se comete em relação a essas questões é descentralizar a execução das tarefas e manter as decisões centralizadas. (SME, 1992c: 65-66)

²⁷ É muito oportuna, a este propósito, a advertência de Almerindo Afonso (1995: 82): «Também em Portugal, a literatura gestionária, com origem predominantemente externa ao campo educacional, tem

Pelo já exposto, não seria de esperar que também Freire incorresse naquele erro, face à sua compreensão do carácter indissolúvel de política e administração e ainda tendo em vista as suas concepções de organização e participação como práticas da liberdade. E, na verdade, ele não só se recusa a prescindir do recurso a conceitos de tipo organizacional e administrativo (mesmo a categorias já fortemente enviesadas em termos ideológicos), e à sua discussão e aprofundamento em termos democráticos e de cidadania crítica, como se revela coerente (e corajoso), fiel a um quadro de referência solidamente inscrito em valores democráticos e éticos que conferem sentido próprio e genuíno à sua defesa da descentralização, da autonomia e da necessidade de democratizar a administração por forma a construir a escola democrática:

«Como, por exemplo, esperar de uma administração de manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática?» (Freire, 1997c 18)

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de directores ou outros responsáveis²⁸; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a *organização do trabalho na escola*,

vindo a penetrar no universo das práticas e dos discursos e a preencher os espaços vazios que alguns de nós, mesmo sem o desejarmos, vamos deixando entregues à linguagem das técnicas e à sedução dos novos arautos que anunciam a despolitização da escola e da educação. Nada melhor para reforçar a sacralização das técnicas de gestão do que essa fuga a tomá-las como objecto sociológico.

²⁸ Sobre a questão complexa e polémica, da eleição dos directores escolares no Brasil, destaco a investigação conduzida por Vítor Paro (1996) e também os seus trabalhos sobre a participação na gestão democrática da escola pública (Paro, 1995, 1997)

numa *escola pública como local de trabalho*²⁹, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização³⁰. Mas tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supra-organizacional centralizada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto *locus* de definição de políticas. A democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é somente um factor facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática e autónoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e actualização continuadas pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares, aceitando assim, e considerando legítimas, a discussão e a negociação, interesses e projectos, tensões e conflitos entre a organização escolar em seu contexto local e comunitário e os distintos níveis político-administrativos que configuram o sistema educativo.

Não se trata, portanto, de estabelecer prioridades bem definidas ou de considerar que a democratização da organização escolar só será viável após a prévia democratização da administração do sistema educativo. De facto, uma e outra encontram-se implicadas, mas é possível, a dado momento, registar maiores avanços numa do que noutra e aceitar que a iniciativa de uma pode influenciar e facilitar positivamente a mudança da outra. Não é, porém, possível admitir uma desarticulação total e uma desconexão permanente entre ambas, conceber uma organização escolar democrática e autónoma no contexto de uma administração centralizada e autoritária ou, ao invés, reconhecer a existência de uma administração democrática, participativa e descentralizada

²⁹ Paráfrase de dois importantes trabalhos de autores brasileiros (cf. respectivamente Gadotti, 1993 e Silva Júnior, 1990)

³⁰ Em plenário realizado a 22 de Abril de 1989 na Zona Leste de São Paulo, Freire chamará ainda a atenção para a importância da mudança do currículo: «A mudança da cara da escola passa pela mudança da vida diária da escola, passa pela organização e reorganização do currículo da escola, trabalhando intensamente com a colaboração de muita gente competente e ouvindo pais, mães, professores, alunos. Mudar a cara da escola significa enfrentar imediatamente o elitismo da escola para substituí-lo por uma democracia escolar. Queremos uma escola popular no sentido rigoroso dessa palavra, o que não significa que essa escola vai ser inimiga dos meninos que comem bem e sonham» (in SME, 1992d: 41)

de um sistema educativo composto por unidades escolares de organização e gestão não democráticas

A complexidade das relações entre centro(s) e periferia(s) da administração escolar é ainda mais visível a partir do momento em que as forças políticas, defendendo políticas orientadas no sentido de conferir centralidade político-pedagógica às escolas (tradicionalmente consideradas unidades periféricas), assumem o poder na administração central, regional, ou local. A partir dessa posição, e desse projecto de política educativa, não é já possível, em congruência, deixar de *começar pelo começo*, isto é, recusar ou sequer adiar a mudança do aparelho político-administrativo em termos democráticos, descentralizadores e autonómicos. Paulo Freire compreendeu-o, com grande lucidez, logo que assumiu o cargo de Secretário Municipal da Educação de São Paulo (questão que abordarei na próxima rubrica deste artigo), tendo mais tarde reconhecido:

«Quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido em fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipa e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começámos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado» (Freire, 1996a: 309)

E, no entanto, pode vir a descobrir-se quão difícil se torna a realização de tal projecto, bem como a situação relativamente paradoxal vivida por aqueles que o lideram. Difícil porque a antiga política e a antiga administração se encontravam articuladas em áreas e aspectos decisivos, não sendo fácil mudar estruturas organizacionais, remover ou tentar reconverter altos funcionários de carreira, afastar o poder enquistado, e resistente, da burocracia; nem é fácil substituir uma estrutura administrativa por outra, ou reformá-la, e muito menos garantir que a segunda não venha, bem cedo, a recuperar os padrões burocrá-

ticos da primeira, weberianamente *universais*, não só em termos de racionalidade técnica mas, sobretudo, em termos de concentração do poder a partir da acção administrativa e gestonária, por essa via impedindo a participação:

«As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade se arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial Sem a transformação de estruturas assim, que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária» (Freire, 1996a: 310)

Pelo contrário, Freire entendeu que a participação comunitária, e a participação de professores, alunos e pais, na escola pública, exige «estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a acção governamental» (*ibid*), sem o que uma boa parte dos projectos político-pedagógicos será impossível de concretizar:

«É claro que não é fácil Há obstáculos de toda ordem retardando a acção transformadora O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda De fato, a burocracia que está aí prejudica até mesmo as classes dominantes, mas, afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses. O difícil é pôr esta burocracia ao serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não-populista» (Freire, 1991: 74-75)

Mas este projecto político é também paradoxal, numa lógica tradicional de conquista e de posterior uso do poder, tanto mais quanto os novos governantes se mantenham firmemente comprometidos com a prática dos valores da participação democrática, da descentralização e da autonomia, que antes integravam emblematicamente suas propostas e projectos eleitorais É que logo compreenderão que *conquistaram* um poder que, para se afirmar como democrático de acordo com suas premissas, terá de ser redistribuído e partilhado, em parte

devolvido e transferido³¹, assim os deixando menos poderosos. Ficarão, então, mais dependentes do diálogo, da discussão e da negociação, por vezes forçados a dispendir mais tempo e a consumir maiores energias, sujeitos a decisões satisfatórias mas não consideradas ideais, obrigados a compromissos face a projectos que consideram essenciais e a acções que entendem prioritárias e indispensáveis³². Tudo porque, afinal, as práticas democráticas envolvem riscos, as mudanças sociais não são simplesmente ditadas por um quadro absoluto e superior de racionalidade, política e técnica, porque governar *com* outros é mais difícil que governar *sobre* outros, porque, em suma, proceder a transformações democráticas e participativas a partir de decisões autoritárias, não partilhadas mas impostas, representa uma contradização fatal para o governo democrático e o exercício da cidadania.

As práticas iluministas e vanguardistas dos líderes democráticos e o centralismo das elites democráticas, a favor de suas superiores concepções de democracia, tal como Paulo Freire bem esclareceu, redundam em práticas antidemocráticas e autoritárias. É de facto impossível democratizar a escola autoritariamente, à força ou através de golpes legislativos; descentralizar a administração escolar apenas a partir de decisões centralizadas, doar a autonomia às escolas, ou condená-las a uma autonomia que os actores escolares desprezam ou se recusam a assumir. A educação *para e pela* cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola, aos actores escolares, ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional. Trata-se de

³¹ Conforme escreveu mais tarde, testemunhando a sua experiência na Secretaria Municipal, «era preciso [] democratizar o poder reconhecendo o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder como os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo de seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola» (Freire, 1996a: 309-310). Por esta razão viria a concluir: «Devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que menos poder pessoal teve mas pude, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e decidir com os outros» (*ibid.* p. 310).

³² A este propósito concluía Freire em Julho de 1991: «A grande questão ao avaliarmos nossas acções é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece impossível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo» (cf. SME, 1992a: 3).

«uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir» (Freire, 1994a: 146) e, portanto, é algo que não se adquire nem *chega por acaso*:

{...} é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela» (Freire, 1997c: 119)

4. Política educativa e organização escolar: descentralização, autonomia e projecto político-pedagógico da escola (ou um militante na Secretaria)

Na sequência da vitória eleitoral de 15 de Novembro de 1988, o PT – Partido dos Trabalhadores – passou a governar o município de São Paulo, uma metrópole com cerca de 12 milhões de habitantes e com 18 milhões na chamada *Grande São Paulo*, onde a administração é responsável por uma educação municipal³³ que, coincidindo genericamente com a educação/ensino básico, comporta cerca de 700 escolas, mais de 700 mil alunos (dos 4 aos 14 anos) e quase 40 mil funcionários³⁴

Membro fundador do PT (criado em 1980 na sequência de uma greve de metalúrgicos no estado de São Paulo e liderado por Luís Inácio Lula da Silva) e também presidente da organização do partido para a educação (Fundação Wilson Pinheiro), Paulo Freire viria a ser nomeado Secretário da Educação do

³³ Para além dos municípios, o sistema político-administrativo brasileiro contempla ainda os governos/ administrações a nível estadual (com suas respectivas Constituições Estaduais), um distrito federal e o governo da União (dotada de uma Constituição Federal em função da qual são aprovadas as Constituições Estaduais). Existe uma lei de âmbito nacional para a educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), um Plano Nacional de Educação e ainda Planos Estaduais e Planos Municipais, aprovados pelos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Para esclarecimento desta matéria veja-se Oliveira & Catani 1993.

³⁴ Veja-se, a este propósito, Gadotti & Torres, 1991 e também Torres 1994. Para aceder a uma caracterização da situação educativa encontrada por Paulo Freire na Secretaria Municipal e ao balanço geral de sua administração servi-me, sobretudo, dos relatórios publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME, 1992a; 1992b) e de várias entrevistas que concedeu (cf. Freire, 1991).

Município de São Paulo em Janeiro de 1989, aceitando o convite da nova prefeita eleita, Luiza Erundina de Sousa, cargo que ocupou até 27 de Maio de 1991, data a partir da qual regressou às suas actividades académicas³⁵ e foi substituído pelo seu chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella (também professor, como Freire, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)³⁶.

Por muitos considerada natural, a escolha de Freire para este cargo (que o próprio considerou de aceitação irrecusável³⁷) representou um enorme desafio, conduzindo-o a uma posição de investimento do seu tempo, da sua saúde e da sua reputação, à frente dos destinos educativos de uma das maiores cidades do mundo, num contexto profundamente marcado por orientações e práticas contrárias ao seu projecto (e ao programa do PT), seja a partir de sobredeterminações internacionais (com destaque para as políticas do Banco Mundial), seja também por força das políticas federais e estaduais, e ainda por uma situação social tradicionalmente caracterizada por dinâmicas de dependência, de corrupção e de poder autocrático, em que as *forças da domesticação* fazem sentir fortemente a sua presença (Mayo, 1993: 27). Também por estas razões, como perfeitamente observou Torres (1994: 183), ganharão particular visibilidade e intensidade os conflitos entre as funções reprodutivas do Estado e o próprio Estado enquanto arena de lutas por mais democracia, a que se deve acrescentar a própria configuração complexa e relativamente fragmentada do Estado em termos de seus aparelhos político-administrativos e a autonomia relativa,

³⁵ No discurso de despedida, afirmou: «Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT [] Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.» (cf. «Manifesto à maneira de quem sai», in Freire, 1991: 143-144).

³⁶ Também chegou a ser seu chefe de gabinete, e depois assessor especial, Moacir Gadotti, professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e presidente do Instituto Paulo Freire.

³⁷ [] se não tivesse aceite o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha.» (Freire, 1991: 62).

daquele e destes, dimensão compreensivelmente explorada por Freire, designadamente na sua política de estabelecimento de parcerias com movimentos sociais, sectores populares e comunitários e organizações não governamentais

Inevitavelmente transportando consigo uma concepção de *educação como prática da liberdade*, forjada em tantos anos de reflexão e acção, e procurando a partir da Secretaria Municipal de Educação (SME) conceber e realizar uma política caracterizada pela busca de uma *prática dialógica* (SME, 1989: 42), Freire rever-se-á mais na condição de um militante na Secretaria (*apenas com uma parcela de poder*), do que no papel convencional (e todo-poderoso) de um Secretário da Educação³⁸, afrontando a circunstância (no mínimo difícil) de se manter fiel às suas concepções político-educativas, agora a partir de uma posição de poder. Um poder que entende dever ser assumido e exercido, desde logo, no sentido de tornar possível a sua distribuição e partilha democráticas, subordinado a uma postura de «rigoriedade ética», mas não ao serviço de uma política educativa pretensamente neutra, friamente burocrática ou, sequer, imparcial³⁹. É isto será imediatamente visível a partir do momento em que decide conferir prioridade política à democratização da escola pública e popular⁴⁰, por forma a que esta possa servir os interesses da maioria e ser transfor-

³⁸ Como recordou em entrevista publicada no jornal *Público*, «nunca me senti um secretário quando me sentei no gabinete. Eu sempre me senti um militante contra as opressões do mundo. Militante que chegou a um posto que era o de secretário, portanto com uma parcela de poder. Uma parcela apenas, não é? Muita gente pensa que se torna alguém poderoso quando chega à secretaria. Se ao entrar na secretaria me tivesse vestido de secretário municipal da Educação, possivelmente teria anestesiado um pouco em mim o ímpeto necessário e indispensável a quem quer mudar o mundo. Isso preparou-me para assumir diferentemente as responsabilidades burocráticas do cargo» (Freire, 1997d: 36).

³⁹ Pois como reconhece em *Pedagogia da Autonomia*, «em tempo algum pude ser um observador 'acinentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética» (Freire, 1996b: 15).

⁴⁰ É importante referir que a educação escolar (não superior) no Brasil se encontra fortemente marcada por um sistema dual, público/privado, e que, em geral, não é suposto que os filhos das classes médias, ou dos professores universitários, por exemplo, frequentem a escola pública. Como vários colegas brasileiros que têm estudado a situação me referiram, se se pretende que um jovem venha a frequentar uma boa universidade pública convirá que antes frequente uma boa escola privada. Neste quadro, a crítica de Freire adquire plena significação quando afirma: «A escola pública não anda bem, não porque faça parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e insinua»

mada num «espaço de organização política das classes populares» (SME, 1989: 42), combatendo o elitismo, o autoritarismo e o clientelismo (Freire, 1991: 86), assegurando a participação popular na vida da escola e desbloqueando a entrada dos pais e da comunidade (*ibid.*, p. 53 e 96). Por isso as suas «primeiras providências», logo no início de 1989, foram no sentido da reorganização política e administrativa da Secretaria Municipal, por forma a

«[...] garantir a implementação de uma concepção ampliada da Educação, que reflita o que queremos em termos de formação do aluno e conscientização da comunidade para o exercício da cidadania, sua prática cultural e elaboração de modelos alternativos de sociedade» (SME, 1992c: 34)

Tendo iniciado «mudanças drásticas» na educação municipal (Torres, 1994: 184), conferiu atenção particular à gestão democrática das escolas, à reforma do currículo e à alfabetização de jovens e adultos, e parece inegável que, ao procurar colocar a escola pública e popular no centro das políticas educativas, a gestão democrática, da secretaria e das escolas, adquiriu grande protagonismo. Como se afirma em texto produzido em Dezembro de 1989,

«a política da Secretaria Municipal de Educação visa a construir uma escola pública e popular, que garanta o acesso, a permanência, a terminalidade e a boa qualidade, através da gestão democrática. A escola que desejamos não deve restringir-se ao trabalho pedagógico institucional, mas deve ser também mobilizadora da sociedade, espaço da formação política e cultural, transformadora e construtora do conhecimento» (SME, 1992c: 64)⁴¹

que é. A escola pública não anda bem, repetimos por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo» (Freire, 1991: 51)

⁴¹ Insistindo na utopia realizável, no sonho de uma educação voltada para a formação integral e não subjugada ao mero treino. Como afirmou no Seminário Internacional sobre *O Simbólico e o Diabólico*, realizado em 1996 por ocasião das comemorações dos 50 anos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (onde leccionou durante 18 anos). É preciso sublinhar que a utopia, que o sonho não morreu [] Mas hoje, diabolicamente, há uma ideologia voando e sobrevoando o mundo, num discurso pós-moderno que insiste em dizer que a utopia morreu, que insiste em dizer que o sonho na educação sumiu e que a tarefa do educador ou da educadora, hoje, termina exactamente no treino, veja bem, no treino e não na formação. (Freire, 1997e: s.p.)

Considerada um «eixo norteador das políticas educacionais», a democratização da gestão preconizada pela SME não se reduzia à introdução de mudanças morfológicas nas escolas, mas implicava uma nova concepção da sua governação, necessariamente partilhada entre a SME e as próprias escolas em seu entorno comunitário, partindo da «premissa de que cabe ao cidadão decidir os rumos daquilo que é público» (SME, 1992c: 2)⁴². Ora a definição colectiva e participativa da política educativa da cidade exigia medidas concretas de democratização do poder educativo e pedagógico, objectivo que Freire considerou prioritário⁴³, consciente dos limites inerentes às vontades e lideranças individuais dos governantes:

«Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário» (Freire, 1991: 35)

Mas até mesmo para que a própria vontade política dos responsáveis se possa exprimir torna-se indispensável proceder à *transformação radical da máquina burocrática, da burocracia perversa que aniquila e emudece* (ibid, p. 34), por forma a criar condições favoráveis a uma governação colegial, à democratização da administração, à descentralização das decisões e à autonomia da escola. Assim, credibilizando, também, a Administração, transformando-a numa *administração que respeita todos e, desde logo, os professores*⁴⁴, empenhada na sua formação permanente, na criação de melhores condições de trabalho e na sua participação activa e crítica:

⁴² Este mesmo documento da SME esclarece ainda: Esse direito, historicamente usurpado da maioria da população, exige um processo de construção, cujo sujeito principal deve ser a própria população superando-se modelos demagógicos e populistas de participação.

⁴³ Segundo Gadotti & Torres (1991: 14) para que todos, alunos, funcionários, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planeamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo espaço participativo, porém, buscando uma substantividade democrática.

⁴⁴ A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (Freire, 1991: 25)

«Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade, que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores.» (ibid.)⁴⁵

Descentralização, administração por colegiados e participação na tomada de decisões serão os princípios subjacentes à concepção de escola democrática, pública e popular, que Freire perseguirá, pondo termo a uma prática centralizadora (pois os níveis municipais e regionais também se podem entregar a práticas centralizadoras) que se caracterizava pela apresentação de *propostas prontas* (SME, 1992g: 5) ou de «pacotes impostos» que não davam «margem para que as escolas elaborassem sua programação de acordo com sua realidade» (SME, 1992a: 28). Sem diluir os projectos e as responsabilidades políticas da Administração, necessariamente garante da legalidade democrática, vigilante quanto ao respeito e promoção dos direitos de cidadania política, social e cultural, e obrigatoriamente sujeita à disponibilização dos recursos públicos necessários, a SME adoptará uma política de descentralização (que não confundirá com desconcentração ou com desregulação), por referência a escolas progressivamente mais autónomas e decisoras dos seus rumos educativos, apoiadas e não abandonadas pela Administração, em parceria e não em posição de subordinação hierárquica⁴⁶, pois só assim seria possível assegurar a participação da comunidade e reforçar as condições indispensáveis ao exercício da cidadania e

⁴⁵ Note-se que a constante preocupação de Freire também com as condições materiais se deve ao facto de ter deparado com um parque escolar em adiantado estado de degradação, com mais de 50 escolas perigosas (tectos, pisos, instalações eléctricas, etc.), com 15 mil conjuntos de carteiras escolares destruídas e mesmo com várias escolas sem carteiras. Como concluiu: «É impossível pedir aos alunos de escolas tão maltratadas assim e não por culpa de suas diretoras, de suas professoras, de seus zeladores ou deles que as zelem» (Freire, 1991: 23)

⁴⁶ Como é afirmado em documento da SME, publicado no *Diário Oficial do Município* em Junho de 1989, a escola terá autonomia para decidir os rumos que irá imprimir à sua prática e contará com as condições financeiras e orçamentárias indispensáveis à consecução destas decisões. As decisões da escola devem fundamentar-se numa visão de conjunto, para não resultar em fragmentação. Compete, portanto, à Administração Central alimentá-la com todas as informações disponíveis sobre a situação da rede. (cf. SME, 1992c: 40)

dos direitos civis e políticos no que se refere à definição dos rumos da cidade» (SME, 1992a: 153) Como claramente era afirmado em documento escrito em 1990,

«três princípios básicos norteiam a política desta administração: participação, descentralização e autonomia. Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões, e por descentralização entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação.» (cf. SME, 1992c: 11)

Mesmo a função de planejamento, tão celebrada em termos gerencialistas pela sua relevância estratégica e, sobretudo, pela sua complexidade técnica, será concebida em novos moldes, na forma de «planeamento ascendente» (de baixo para cima) e «augestionado».⁴⁷ Se se pretende descentralizar as decisões, reforçar a escola enquanto centro de decisões político-pedagógicas, é a Administração que deve passar a estar ao serviço da escola, entendida como unidade nuclear «onde o “diverso” se torna “uno”, e, ao mesmo tempo, onde o que é “uno” se revela sob diversas formas» (SME, 1992c: 20). E, assim, a descentralização das decisões compreende naturalmente um planejamento descentralizado, envolvendo activamente os órgãos de decisão e coordenação global por forma a assegurar a coerência das decisões e a evitar a pulverização do sistema:

«Nesta gestão, queremos descentralizar as decisões. Estas devem partir não do topo, nem de órgãos intermediários, mas da base do sistema, ou seja, das escolas, que é onde a totalidade do sistema educacional se manifesta. Se é até possível dividir artificialmente essa totalidade, separando, nos órgãos centrais e intermediários, a dimensão pedagógica da organizativa, na escola isso é

⁴⁷ Uma concepção de planejamento onde as políticas e ação do poder público se dão de cima para baixo de forma centralizada, não pode servir a um governo que tem como preocupação a gestão do poder público num contexto de democracia participativa. Um governo em busca da participação popular como parceira na gestão da coisa pública precisa ter claro que o serviço público se constrói nas diferentes instâncias (texto de 1990, in SME, 1992c: 12).

inviável. Ao compreendermos este fato, o termo "unidade" escolar adquire um significado mais profundo» (texto de 1989, in SME, 1992c: 20)

Tal como o planeamento, concebido como acção de exercício da cidadania e de partilha do poder de decisão sobre a gestão da coisa pública, e não como reduto tecnocrático que marginaliza os não especialistas e se furta à discussão política, também a construção do currículo escolar mereceu prioridade em termos semelhantes, logo a partir de 1989, através de um «Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente dos Educadores» que buscava «a reconstrução do instrumento básico de organização da escola – o currículo – entendido numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora».⁴⁸

Tomando como concepção inspiradora uma escola que procura alcançar o estatuto de «centro de produção sistemática de conhecimento» (Freire, 1996b: 140), instância que participa na construção do currículo e na produção do saber, pois «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção» (*ibid* p. 52), sem o que o conceito de autonomia da escola sai, de resto, fortemente amputado, Freire não hesitará quanto à necessidade de uma (re)construção curricular discutida e participada por actores escolares e sectores sociais e comunitários, entendendo que essa opção

« [...] não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como "proprietários" exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escola sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los [...]» (Freire, 1997a: 111)⁴⁹

⁴⁸ Palavras de Ana Maria Saul, coordenadora deste processo, para cujo testemunho se remete o leitor interessado em aprofundar as matérias relativas à «Construção do Currículo na Teoria e Prática de Paulo Freire» (cf Saul, 1998: 151-165)

⁴⁹ E, prosseguindo, observa ainda: Além do que representa, em termos de aprendizagem democrática, uma tal ingerência nos destinos da escola, podemos ainda imaginar o que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do «saber de experiência feito» por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. (*ibid*)

O reforço da autonomia, isto é, dos poderes de decidir legitimamente na escola, cuja centralidade político-administrativa-pedagógica passa a ser reconhecida, exigiu não só uma reforma da SME mas também uma mudança das estruturas escolares e dos seus modelos de organização e gestão, em direcção a uma governação democrática que, por definição, seja legítima em termos de processos de decisão e de participação, interlocutor válido, respeitado e democraticamente forte em termos de cooperação e de negociação com os poderes centrais, beneficiário activo da descentralização de poderes, com capacidade de os administrar e de, democraticamente, prestar contas públicas de sua actuação. Ou seja, a realização da escola democrática não é possível sem uma organização e administração das escolas igualmente democrática, sem um poder escolar democrático e participativo, sem práticas de cidadania numa escola que se pretende constituir como *cidade*, em direcção ao seu autogoverno.

A este nível é notável a acção de Paulo Freire e de sua equipa (já para além do que este texto pode abarcar em termos de uma análise pormenorizada), pela tentativa de conferir expressão organizacional e administrativa às concepções educativas e democráticas a que fiz referência no início deste artigo. Mas, de facto, sem essa expressão não é possível transitar dos princípios para a acção e para o universo das práticas socioeducativas. Com efeito, nas escolas Freire impulsionará a administração por colegiados, o trabalho colectivo, a representatividade e a participação dos actores escolares e da comunidade, a ampliação da autonomia da escola, a descentralização dos orçamentos, o adiantamento directo de verbas geridas pelas escolas, a autonomia pedagógica, a elaboração de projectos de escola e de planos escolares, entre outros aspectos. Mas enquanto elementos substantivos da governação democrática da escola, e não como apelos retóricos ou apenas na qualidade de procedimentos técnicos legitimados pelas boas regras constantes dos manuais de gestão eficaz e eficiente. E implicando todos os sectores, desafiando em particular as formas tradicionais de organização do trabalho docente, pela defesa de uma organização pedagógica por ciclos e por equipas docentes (cf. SME, 1992f), pela promoção automática dos alunos dentro de cada ciclo de estudos, pela repartição do poder na escola, contra uma «visão hierarquizada» da sua administração (SME, 1992e).

A criação, em cada escola, de um «conselho de escola» deliberativo, repre-

sentou uma das mais relevantes mudanças que introduziu na governação escolar. Na verdade, a figura do conselho de escola havia sido criada, mas nunca implementada, durante a administração de Guiomar Namó de Mello (ao tempo de Mário Covas como prefeito, 1983-1985), e mesmo suspensa durante o mandato seguinte do prefeito Jânio Quadros (antigo presidente do Brasil). Mas, agora, a ideia de uma «administração por colegiados» adquire plena expressão em todos os níveis da administração: a nível central através dos colegiados centrais e do plano geral, a nível regional através do colegiado intermediário e do correspondente plano regional e, finalmente, a nível local pela acção dos conselhos de escola e respectivos planos escolares (cf. SME, 1992c: 35-38).

Entre 1989 e 1991, a SME procedeu ao levantamento de todos os conselhos de escola, à discussão de propostas com vista à reformulação do Regimento Comum das Escolas, à discussão e a iniciativas conducentes à formação de «grêmios estudantis» (associações de estudantes), à campanha para a eleição dos conselhos de escola, à discussão do Plano Escolar e à implantação de conselhos regionais de escola (cf. SME, 1992a: 32). Em 1992 havia já um total de 684 conselhos de escola em funcionamento e de 10 conselhos regionais, de acordo com as regras consagradas no *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. Neste regulamento, que definirá o objectivo da educação pública no município⁵⁰, estabelece-se que

«A gestão da Escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planeamento e do funcionamento da Unidade Escolar» (Artigo 8º),

e consagra-se a autonomia da escola,

{...} para apresentar projetos pedagógicos que impliquem na reorganização

⁵⁰ Como sendo a formação de uma consciência social crítica, solidária e democrática, onde o educando, inclusive o portador das necessidades especiais, vá gradativamente se apercebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências e da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática { } (RCEMSP, Artigo 6º)

do processo educativo, inclusive o quadro curricular mediante aprovação pelo Núcleo de Ação Educativa, garantindo-se a análise e discussão do projeto com a equipa proponente» (Artigo 75º)

Órgão de constituição paritária, com igual número de representantes de educadores e de funcionários, por um lado, e de representantes de alunos e de pais, por outro, o conselho de escola é claramente definido como «responsável pela direção da Escola e pelas decisões que são tomadas» (SME, 1992a: 93), dotado de competências expressivas (que o afastam de versões minimalistas, meramente representativas e simbólicas) como é o caso da elaboração e aprovação do projecto pedagógico da escola, um instrumento político⁵¹ considerado da maior importância em termos de autonomia escolar. Por isso mesmo, enquanto órgão de definição das políticas escolares, órgão máximo do governo da escola, onde são definidas as directrizes que hão-de ter expressão no projecto de escola e no plano escolar⁵², ele é fortemente participado por todos os sectores interessados:

«A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade. Muitas vezes, é o único espaço público de uma região. O projeto da escola deverá, portanto, incluir a participação dos pais. A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas, funcionários) e pais. Todos deviam, portanto, participar na sua gestão» (SME, 1992g: 23)

Desta forma, o poder de decisão sobre a escola é parcialmente devolvido à própria escola, assim passando a ser partilhado com a administração central (que neste caso coincide com o nível municipal), reconhecendo-se o direito,

⁵¹ Esta dimensão política é acentuada por Freire quando este afirma: «Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde» (Freire, 1991: 95)

⁵² O qual deve conter, de acordo com o estipulado no Artigo 71º do Regimento Comum das Escolas, dados de análise da realidade escolar, metas e prioridades da acção educativa, propostas da escola quanto ao acesso dos alunos, projectos específicos da escola, formação permanente dos profissionais, formas de acompanhamento e avaliação da acção educativa, e cronograma geral

e o dever, de participação na tomada das decisões escolares, apostando-se «na autonomia da Escola para criar sua proposta pedagógica», para «compartilhar as decisões de política educacional», e para que a escola passe progressivamente a ser mais «sujeito de sua organização curricular e de sua prática pedagógica» (SME, 1992b: 10-15). O conselho de escola representa, assim, «a verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente» (Freire, 1991: 75), um órgão de governo, uma instância organizadora da própria escola, um centro de deliberações, isto é, constitui-se como um órgão de direcção:

«Educadores, pais e alunos, através do Conselho de Escola, têm o direito e a responsabilidade de exercer a gestão, tomar as decisões, encaminhá-las e avaliá-las. O projeto pedagógico que vier a ser reafirmado ou definido numa escola onde a gestão é coletiva e colegiada deverá portanto ser fruto do debate e do confronto das posições e interesses de todos. Assim, o Conselho de Escola, em cada escola, é o centro das deliberações» (ibid., p. 18)

Assim definido, o conselho de escola é um órgão político que não se encontra envolvido na gestão quotidiana da escola (SME, 1992e: 2-3); enquanto instância deliberativa e colectiva, coexiste com a acção de outros responsáveis por cargos de gestão escolar, desde logo com o director (que de resto não pode demitir), figura que no Estado de São Paulo tem sido tradicionalmente designada através de concurso público⁵³, cabendo-lhe executar as decisões do conselho.

A não eleição do director escolar representa, sem dúvida, um elemento menos congruente no quadro da arquitectura democrática traçada, embora por força da legislação que, de há muito, vigora, não sendo difícil imaginar como este pode opor-se e diminuir a acção do conselho, facto que é criticamente

⁵³ Sobre as «virtudes e fraquezas» deste concurso público veja-se Paro (1996: 19-26).

A este propósito, é muito interessante o processo conduzido por Freire aquando de um concurso público de provimento de lugares de funcionários não docentes, em 1989, procurando valorizar e dignificar as experiências anteriores dos candidatos através de um processo de selecção que, pela primeira vez, inclui provas práticas, sob o lema «saber fazer vale mais» (cf. SME, 1991).

observado por Vítor Paro (1996)⁵⁴ Deve contudo referir-se que Paulo Freire entendia que os directores escolares, bem como outros detentores de cargos de gestão pedagógica, deviam ser eleitos pela comunidade educativa (professores e funcionários, alunos a partir dos 10 anos e pais), paritariamente em termos de votos, para mandatos com a duração de dois anos (e com o limite de dois mandatos consecutivos). Era o que constava da proposta apresentada para discussão pública em Março de 1991 (*Estatuto do Magistério Municipal Minuta do Anteprojeto de Lei*), que acabaria por ser rejeitada por professores e directores. Conforme revelou em entrevista a Carlos Alberto Torres (cf. Torres, 1994: 203), Freire permaneceu convencido das vantagens democráticas da sua proposta, atribuindo a recusa desta ao conservadorismo e ao corporativismo ainda reinantes na educação brasileira.

De resto, algumas das medidas políticas que introduziu depararam com diversos obstáculos, embora no caso dos conselhos de escola (mesmo coexistindo com directores designados por concurso público) se deva reconhecer que boa parte do seu potencial democrático enquanto órgão deliberativo também fica dependente da política da administração central e das suas práticas de intervenção junto às escolas. Freire tinha plena consciência das dificuldades, tendo observado:

«Considerando nossas tradições autoritárias, era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas diretoras de escolas tentasse asfixiar o conselho no seu nascimento. Em outros casos, ao contrário, o conselho nascente poderia tentar a exacerbação de seu poder e procurar abafar o da diretora» (Freire, 1991: 133)

Em todo o caso, reconhecia como muito positiva a mudança em curso⁵⁵, a

⁵⁴ Paro (1996: 132) defende a substituição do director por um «coordenador geral de escola» eleito e integrado num órgão colegial (a que chama «conselho directivo»), pois segundo ele «de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um conselho de escola, por mais deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um director que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho, e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola».

⁵⁵ Tal como, não obstante o inventário das dificuldades, viria a ser admitido no *I Congresso Municipal*

aprendizagem assim exigida de «como lidar com a tensão» por forma a chegar a uma nova compreensão da democracia no espaço escolar» (*ibid*)

Também a participação dos pais se revelou polémica, como reconheceu:

«Não foram poucas [.] as resistências que enfrentámos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professores, "hospedando" nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista. Que é isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?» (Freire, 1996a: 311)

Procurando analisar e compreender criticamente aquelas reacções, Paulo Freire não deixou de desocultar a presença de uma ideologia conservadora e antidemocrática:

«A ideologia, cuja morte foi proclamada mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber "de experiência feito" dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola.» (ibid)⁵⁶

Neste, como noutros casos, a sua fidelidade a um pensamento político-educativo, em que a defesa de uma democracia radical e de uma pedagogia democrática e libertadora constituíam elementos nucleares, demonstrava-se um caminho muito exigente e repleto de obstáculos, quase fatalmente objecto de críticas, quer à direita, transformando-o numa espécie de pára-raios para todo o

de Educação realizado em 1991 e, sobretudo, no II Congresso, onde são reconhecidos os avanços já registados (SME, 1992h)

⁵⁶ E, prosseguindo, afirma (*ibid*): «É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito.

crítico social de direita desse período» (Apple, 1998: 24), quer à esquerda, «inclusive por parte de membros do seu partido» (Gadotti & Torres, 1991: 12-13), a ponto de ter sido alvo de violentos ataques pessoais publicados na imprensa paulista, que o chegaram a apelar de «nazi-fascista» e de «Nicolae Ceausescu brasileiro» (cf. Torres, 1994: 210). Tal como, de resto, seria de esperar, à luz de suas próprias críticas a todas as posições sectárias, e isto não obstante a sua postura (de «rigorosa ética»), a sua acção política inovadora e de raiz assumidamente democrática e emancipatória, cujo exemplo permanece e cujas repercussões ainda hoje são reconhecidas na cidade de São Paulo (cf. Torres, 1998: 51), o que naturalmente não o liberta de eventuais erros e omissões, dos riscos inerentes à acção política e educativa e, afinal, à própria existência humana, pois como observou em *Pedagogia da Esperança*, «não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é prepararmo-nos para saber corrê-los bem» (Freire, 1997a: 79).

5. Concluindo: da *politicidade e pedagogicidade da organização escolar*

Embora menos presentes, em termos sistemáticos e de aprofundamento, nas suas primeiras (e algumas das quais mais conhecidas) obras, as dimensões organizacionais e administrativas da educação, como vimos, encontram-se já ali ponderadas, sendo reconhecíveis a partir de concepções participativas de democracia política e de perspectivas problematizadoras e libertadoras de educação, o que de resto uma análise exaustiva dos seus trabalhos poderá certamente vir a realçar.

Curiosamente, um dos primeiros trabalhos que publicou, em 1961, incidia exactamente sobre administração universitária (cf. Freire, 1961), embora se trate de um texto pouco conhecido, e de facto ainda distante do seu estilo ensaístico e crítico, que de resto nunca encontrei referenciado no *corpus* bibliográfico que selecionei para este artigo. Corresponde a um relatório sobre dezoito meses de *governo e acção administrativa* do reitor (professor João Alfredo) da Universidade do Recife, onde então leccionava. Para além de uma breve mas interessante introdução, onde procura caracterizar o clima político e social vivido no Brasil e em que é já visível a sua defesa da educação popular, da

conscientização e da inserção comunitária e popular da Universidade, Freire descreve a acção do reitor e relata e documenta os avanços registados na Universidade do Recife (em fase de grande desenvolvimento institucional), deixando embora claras as suas críticas à alienação e à *domesticação*, à «estrutura burocrática» e ao «centralismo asfixiante» que dominavam a sociedade brasileira (*ibid.*, p. 25), afirmando-se adepto de iniciativas de autogoverno e destacando a sua dimensão política e «o aprendizado democrático» que delas resulta⁵⁷.

Freire sempre rejeitou a neutralidade política e axiológica da educação⁵⁸, impedindo-se, por essa via, de conceptualizações despolitizadas de organização e de administração e, simultaneamente, de concepções políticas e educativas privadas de suas dimensões organizacionais e administrativas, através das quais aquelas são afirmadas e continuamente reafirmadas na acção. Não ignora quanto, historicamente, os aparelhos organizativos têm servido projectos de dominação e se têm furtado à democracia e à cidadania, impondo-se como elementos indispensáveis à produção e reprodução de poderes de extracção autoritária. Mas não pode deixar de recusar o carácter imanente, natural e supra-histórico da dominação organizacional, pois tal posição conduzi-lo-ia fatalmente à identificação de universais, de tipo organizacional, intrinsecamente antidemocráticos, a uma *lei de bronze* que fecharia as possibilidades históricas de mudança e que derrotaria, *a priori* e sem necessidade de luta, todas as tentativas de democratizar as organizações formais, ou seja, e por extensão, a sociedade moderna e a própria educação escolar. É por isso defensor de concepções democráticas e participativas de organização, de uma organização como prática da liberdade, isto é, de organizações autónomas e autogovernadas, arenas indispensáveis à democracia política, social, económica, cultural, etc.

A grande contribuição, em termos teóricos e práticos, que a este propósito

⁵⁷ Realça, em particular, a auto-organização dos funcionários da Universidade do Recife em torno da criação e direcção de uma Caixa de Crédito da Universidade, por forma a prestar-lhes assistência, superando embora perspectivas meramente *assistenciais* e *paternalistas* (Freire, 1961: 24-25).

⁵⁸ Em *A Importância do Ato de Ler*, escreve com grande clareza: «Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra» (Freire, 1997b: 25).

acabará por ser suscitada a partir da sua experiência como político-administrador escolar, desde a Secretaria Municipal e do convívio com a sua equipa de governo, é exactamente a de retomar e aprofundar suas concepções iniciais, agora por referência mais imediata aos problemas da governação democrática da educação e da escola pública. Compreende que a sua acção político-educativa, a partir da Secretaria, ou integra desde o início, e em termos substantivos, um projecto de democratização da organização e da administração escolares, ou se priva não só dos meios de execução desse projecto, mas também de elementos essenciais dele; pedagogia e administração são, na escola, termos indissociáveis e é na escola, de resto, que adquirem plena unidade e expressão, tornando-se inseparáveis pela acção educativa.

A construção da escola democrática e a democratização da organização e administração escolares não ocorrem de forma diferida; nem se democratiza primeiro a educação, o currículo e pedagogia para, a partir daí, intentar finalmente a democratização organizacional e administrativa, nem se parte desta, como aquisição *a priori*, para depois conseguir alcançar aquela. Uma e outra encontram-se profundamente imbricadas e são mutuamente reforçadoras, ou inibidoras, da democratização da escola, ainda quando, em termos de processo, se possam admitir ritmos e avanços algo distintos. Embora a primeira orientação seja, de facto, mais comum, pela tradição e pela força de certas concepções voluntaristas e pedagogistas, desencarnadas das vertentes políticas e estruturais, e dos fenómenos de poder, partindo da crença ingénuo, combatida por Freire, de que a pedagogia, isoladamente, pode ser «motor ou alavanca da transformação social e política» (Gadotti, 1988: 10). Não obstante, a concepção oposta, de que é pelas mudanças organizacionais, estruturais e morfológicas, que se democratiza ou muda a escola, é também hoje muito frequente, por influência das perspectivas gerencialistas e de suas visões reificadas, antropomórficas e instrumentais de organização escolar⁵⁹.

Ora a democratização da escola envolve, e atravessa, todos os níveis

⁵⁹ Assim homogeneizando objectivos e interesses e pondo, pretensamente, termo à sua conflitualidade, a propósito do que Freire (1997a: 42-43) escreveu: «Os discursos neoliberais, cheios de 'modernidade', não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre eles».

(macro, meso, micro), da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais. A autonomia dos alunos não é insularizável na sala de aula ou em projectos de trabalho didáctico, nem passível de ser sistematicamente e coordenadamente favorecida e praticada por professores fortemente controlados em suas práticas pedagógicas, através da concepção centralizada da organização pedagógica e do currículo, ou da existência de exames nacionais, por exemplo. A construção de uma escola democrática para todos, aberta à diversidade sociocultural e promotora de uma educação multicultural não é realizável apenas através de uma boa formação inicial e contínua dos professores (embora indispensável⁶⁰), ou de uma alteração radical das práticas pedagógicas dominantes, deixando incólume as vertentes organizacionais e o poder da administração. A participação dos pais e de outros sectores comunitários não representa algo que apenas seja adicionável à actual organização da escola, para que melhorando-a ela permaneça, no essencial, igual àquilo que tem sido e que é.

A educação escolar para a democracia e para a cidadania, só possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como a organização e a administração escolares são, por definição, políticas, educativas e pedagógicas. Aqui reside, creio, uma das mais importantes lições de Freire; aquela que indubitavelmente conclui pela *politicidade* e pela *pedagogicidade* da organização escolar e da acção administrativa na escola⁶¹. Ora, tal como venho também insistindo, torna-se necessário não ignorar que a organização e administração das organizações educativas se constitui, desde logo, como pedagogia implícita (e como *currículo oculto*); tal exercício, não sendo neutro ou instrumental, promove valores, organiza e regula um contexto social

⁶⁰ E indispensável também em termos de educação política, e não em função do «pragmatismo pedagógico» ou do «treino técnico-científico» (Freire, 1996b: 162) que despolitizam e desprofissionalizam os professores. Por esta razão adverte: «O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disso. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assumam a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela» (Freire, 1991: 49).

⁶¹ Congruentemente, Freire vai ao ponto de chamar a atenção para a «pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço» (Freire, 1996b: 50).

em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes. Trata-se, por isso, de uma acção extremamente exigente em termos políticos e éticos, a partir do momento em que lhe exigimos que acautele e promova o potencial democrático, de autonomia e de cidadania, de tolerância e de respeito activo pelos direitos humanos, que afirmamos que a escola comporta ainda, e sobretudo por comparação com a maioria das organizações sociais e formais do nosso tempo

É particularmente neste terreno que Paulo Freire se revela democraticamente intransigente na defesa da democracia educativa e escolar, rejeitando mesmo as possíveis mudanças aparentemente favoráveis, mas normativamente decretadas ou impostas, e por isso autoritárias⁶², dispensando a participação dos actores escolares e da comunidade, fora da qual entende que «é absolutamente impossível democratizar a nossa escola» (Freire, 1991: 127) Mas é também por essa razão que não aceita concepções meramente colaborativas e cooptativas de participação, exigindo-lhe que vá «mais além»⁶³, pelo exercício de um autogoverno que demanda descentralização e autonomia

A este nível, a sua lição maior é talvez aquela em que verdadeiramente revela as suas concepções críticas e radicais de democracia e de liberdade, ao insistir na descentralização, na autonomia da escola e na participação dos pais, num contexto global em que agendas semelhantes têm sido apropriadas por políticas neoliberais e privatistas na educação; não abandonando as suas convicções, antes as reforçando e desocultando as profundas dissemelhanças entre

⁶² Pois a escola que se quer não nascerá de puro decreto publicado no *Diário Oficial*!] mesmo porque isto, além de ser uma postura autoritária, em nada garante que a escola será melhor (Freire, 1991: 97) Também em textos da responsabilidade da Secretaria Municipal encontramos semelhante linha de argumentação: «Sabemos que a escola não é e nunca será apenas o resultado das decisões oficiais. Coexiste sempre, com a história oficial e documentada, uma outra história, mais difícil de se explicitar» (SME, 1992g:7) Não por acaso, é exactamente sobre essa «outra história» que, como já reconhecí, este texto não encontrou meios para ir mais longe

⁶³ Isto é, entendendo que a participação de que fala implica, por parte das classes populares, um «estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas» Implica a participação política das classes populares através de sua representação ao nível das opções das decisões e não só do fazer já programado Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração (Freire, 1991: 75)

umas e outras⁶⁴ Esta fidelidade a concepções políticas e a projectos de democratização, enquanto práticas da liberdade, revela-se ainda como radical (e por vezes incómoda mesmo para os sectores político-educativos que integrava e que com ele colaboravam), porque recorrentemente afirmada, para além dos medos de contaminação por ideais políticos opostos (que por isso não serão ignorados, mas criticamente considerados), para além de conveniências partidárias, de circunstâncias do debate político, de razões pragmáticas, ou de riscos, efectivos ou potenciais. Por isso pôde, por exemplo, permitir-se aderir a um ideal de municipalização da educação, seguramente um dos mais arriscados, e de facto violentamente criticado no seio do seu próprio partido⁶⁵, confessando que aquilo que nele o punha «de imediato a favor do processo» era o que ele continha «de democrático, de descentralizador, de antiautoritário», assim merecendo luta por ela (Freire, 1991: 51-52)⁶⁶.

Como noutros casos, para Paulo Freire também a governação democrática da escola pública não se poderá furta, com todas as consequências disso, à sua incorporação nas lutas por uma sociedade mais democrática, mais livre e mais justa, assim se juntando a outras «marchas históricas que revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo»⁶⁷, o que fazendo dela uma possibili-

⁶⁴ Por exemplo relativamente à autonomia da escola, esclarecendo que ela «não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social», e declarando: «Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui generis* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado financia-a. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil» (Freire, 1996a: 311).

⁶⁵ De facto, trata-se de uma das questões mais debatidas nos últimos anos no Brasil e sobre a qual as secretarias e departamentos de educação governados pelo PT têm manifestado posição muito crítica e mesmo de rejeição, pois, como justifica Selma Rocha (s/d, p. 12), «as experiências reais de municipalização têm demonstrado, em todo país, que as intenções dos governantes têm mais relação com a desobrigação frente às suas responsabilidades do que com qualquer vocação democrática. As experiências realizadas demonstram que os Estados têm repassado aos municípios apenas responsabilidades, mas não recursos».

⁶⁶ Justificando a sua posição de princípio, favorável à municipalização da educação, afirma: «Para mim, argumentos às vezes correctos, válidos, perdem sua validade porque deveriam ser levantados, não contra ela, mas contra possíveis distorções dela, confundindo-a com desobrigação do Estado diante da Educação» (Freire, 1991: 52).

⁶⁷ A propósito do *Movimento dos Sem Terra* – ou dos «Levantados do chão» do poema de Chico

dade talvez mais forte e sustentada, não deixará de afastar muitos da sua perseguição diligente e sincera

Correspondência: Licínio C. Lima, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Largo do Paço, 4709 Braga Codex (e-mail: llima@iep.uminho.pt)

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J (1995) «O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Iardia à Ideologia Neoliberal», *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 8, nº 1, 73-86
- ALLMAN, Paula (1994) «Paulo Freire's Contributions to Radical Adult Education», *Studies in the Education of Adults*, Vol 26, nº 2, 144-161
- AIVESSON, Mats & WILLMOTI, Hugh (1996) *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Londres: Sage
- APPLE, Michael W (1998) «Freire, Neoliberalismo e Educação», in Michael W Apple & António Nóvoa (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 21-45
- BARROSO, João (1996) «O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída», in João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora, 167-189
- BENSON, J Kenneth (1977) «Organizations: A Dialectical View», *Administrative Science Quarterly*, nº 22, 1-21
- BOBBIO, Norberto (1988) *O Futuro da Democracia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- BURDEAU, Georges (1975) *A Democracia*, Lisboa: Publicações Europa-América
- CAMARGO, Elizabete (1997) «Editorial: Paulo Freire (19 9 1921/2 5 1997)», *Educação & Sociedade*, Ano XVIII, nº 60, 7-11
- CLEGG, Stewart R (1994) «Power Relations and the Construction of the Resistance Subject», in J M Knights & W R Nord (eds.), *Resistance and Power in Organizations*, Londres: Routledge, 274-325
- COOPER, Gillian (1995) «Freire and Theology», *Studies in the Education of Adults*, Vol 27, nº 1, 66-78.
- EVERS, Colin W & IAKOMSKI, Gabriele (1991) *Knowing Educational Administration: Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research*, Oxford: Pergamon Press

Buarque, para quem, segundo Saramago (1997: 13), o Cristo do Corcovado desapareceu, [levado por] Deus quando se retirou para a eternidade, porque não tinha servido de nada pô-lo ali -, Freire refere-se a estas diversas marchas históricas dos que se recusam a uma obediência servil, dos que se rebelam, dos que querem ser e estão proibidos de ser. (cf Freire, 1997e; última entrevista que concedeu, a 17 de Abril de 1997)

- FREIRE, Paulo (1961) *A Propósito de uma Administração*, Recife: Imprensa Universitária
- FREIRE, Paulo (1967) *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, Paulo (1975a) *Extensão ou Comunicação?*, Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed de 1969)
- FREIRE, Paulo (1975b) *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento
- FREIRE, Paulo (1981) «Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação», in C Rodrigues Brandão (org.), *Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense, 34-41
- FREIRE, Paulo (1985) *The Politics of Education, Culture, Power, and Liberation*, New York: Bergin & Garvey
- FREIRE, Paulo (1988) *Educação e Mudança*, São Paulo: Paz e Terra (1ª ed de 1979)
- FREIRE, Paulo (1991) *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez Editora
- FREIRE, Paulo (1994a) *Cartas a Cristina*, São Paulo: Paz e Terra
- FREIRE, Paulo (1994b), in Paulo Freire & Frei Betto, *Essa Escola Chamada Vida Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*, São Paulo: Ática (1ª ed de 1985)
- FREIRE, Paulo (1996a) «Educação e Participação Comunitária», *Inovação*, nº 9, 305-312
- FREIRE, Paulo (1996b) *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: Paz e Terra
- FREIRE, Paulo (1997a) *Pedagogia da Esperança Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra (1ª ed de 1992)
- FREIRE, Paulo (1997b) *A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam*, São Paulo: Cortez Editora (1ª ed de 1982)
- FREIRE, Paulo (1997c) *Professora Sim, Tia Não Cartas a Quem Ousa Ensinar*, São Paulo: Olho d'Água (1ª ed de 1993)
- FREIRE, Paulo (1997d) «Nós somos seres da briga», *Público* de 4 de Maio de 1997, 36-37 (entrevista concedida a João Pedro Serafim)
- FREIRE, Paulo (1997e) «Trechos da intervenção de Paulo Freire no Seminário Internacional sobre O Simbólico e o Diabólico, realizado em 1996, nas Comemorações dos 50 Anos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo», in IV PUC - Televisão Comunitária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *Paulo Freire - In Memoriam* (registro video)
- FREIRE, Paulo (1997f) «Entrevista concedida à Jornalista Luciana Burlamaqui», in IV PUC - Televisão Comunitária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *Paulo Freire - In Memoriam* (registro video)
- FREIRE, Paulo & GIROUX, Henry A (1989) «Pedagogy, Popular Culture, and Public Life: an introduction», in Henry A Giroux; Roger I Simon & Contributors, *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, Nova Iorque: Bergin & Garvey, VII-XII
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo (1990) *Alfabetização Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, São Paulo: Paz e Terra (1ª ed de 1987)
- FRENCH, Robert & GREY, Christopher (eds) (1996) *Rethinking Management Education*, Londres: Sage

- GADOTTI, Moacir (1988) «Prefácio. Educação e Ordem Classista», in Paulo Freire, *Educação e Mudança*, São Paulo: Paz e Terra (1ª ed de 1979), 9-14
- GADOTTI, Moacir (1993) *Organização do Trabalho na Escola*, São Paulo: Ática.
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (1991) «Paulo Freire, Administrador Público», in Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez Editora, 11-17
- GIDDENS, Anthony (1989) *A Constituição da Sociedade*, São Paulo: Martins Fontes
- GIROUX, Henry (1983) *Pedagogia Radical Subsídios*, São Paulo: Autores Associados/ Cortez
- GIROUX, Henry A (1997) «Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo», *Pátio*, Ano I, nº 2, 15-19
- HASSARD, John & PARKER, Martin (eds) (1993) *Postmodernism and Organizations*, London: Sage
- JARVIS, Peter (1987) «Paulo Freire: Educationalist of a Revolutionary Christian Movement», *Convergence*, Vol XX, nº 2, 30-41
- JARVIS, Peter (1991) «Paulo Freire», in P Jarvis (ed), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Londres: Routledge, 265-279
- IIMA, Licínio C (1988) *Gestão das Escolas Secundárias A Participação dos Alunos*, Lisboa: Livros Horizonte
- IIMA, Licínio C (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho (2ª ed em 1998)
- IIMA, Licínio C (1994) «Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação», *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, 119-139.
- IIMA, Licínio C (1995) «Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção», in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Actas do II Congresso*, Porto: SPCE, 25-37
- IIMA, Licínio C (1996) «The Democratization of Democracy A South European View on European Democracy and Citizenship Education», in J Timmer & R Veldhuis (eds), *Political Education Towards a European Democracy*, Maastricht: Instituut voor Publiek en Politiek, 38-44
- IIMA, Licínio C & AFONSO, Almerindo J (1995) «The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal», *Educational Review*, Vol. 47, nº 2, 165-172
- MACEDO, Donald (1994) *Literacies of Power What Americans Are Not Allowed to Know*, Boulder: Westview Press
- MAYO, Peter (1993) «When Does it Work? Freire's Pedagogy in Context», *Studies in the Education of Adults*, Vol 25, nº 1, 11-30
- MORGAN, Gareth (1986) *Images of Organization*, Londres: Sage
- McLAREN, Peter (1997) «Um Legado de Luta e de Esperança», *Pátio*, Ano I, nº 2, 10-13
- MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto (1997) *Teoria Social e Educação Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto: Afrontamento
- NÓVOA, António (1998) «Paulo Freire (1921-1997): A Inteira de um Pedagogo Utópico», in Michael W Apple & António Nóvoa (orgs), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 167-191

- OLIVEIRA, Romualdo Portela & CATANI, Afrânio Mendes (1993) *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação*, São Paulo: Cortez
- PARO, Vítor Henrique (1995) *Por Dentro da Escola Pública*, São Paulo: Xamã Editora
- PARO, Vítor Henrique (1996) *Eleição de Diretores A Escola Pública Experimenta a Democracia*, Campinas: Papirus
- PARO, Vítor Henrique (1997) *Gestão Democrática da Escola Pública*, São Paulo: Ática
- PINIASILGO, Maria de Lourdes (1998) Prefácio, in Michael W Apple & António Nóvoa (orgs), *Paulo Freire Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 9-14
- ROCHA, Selma (s.d.) *O Modo Petista de Governar a Educação no Brasil*, São Paulo: Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores (polic)
- SARAMAGO, José (1997) Introdução, in Sebastião Salgado, *Terra*, Lisboa: Caminho, 9-13
- SAUL, Ana Maria (1998) A Construção do Currículo na Teoria e Prática de Paulo Freire, in Michael W Apple & António Nóvoa (orgs), *Paulo Freire Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 151-165
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1989) *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Documento 2)*, São Paulo: Município de São Paulo (polic)
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1991) *Seleção e Formação de Operacionais: uma nova experiência na educação municipal*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992a) *Balanço Geral da SME, Projeção Trienal*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992b) *Construindo a Educação Pública e Popular*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992c) *Planejamento Instrumento de Mobilização Popular*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992d) *Problematização da Escola: a visão dos educadores, educandos e pais*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992e) *Regimento em Ação Caderno 1*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992f) *Regimento em Ação Caderno 3*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992g) *Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil*, São Paulo: Município de São Paulo
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992h) *I e II Congressos Municipais de Educação*, São Paulo: Município de São Paulo
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (1990) *A Escola Pública como Local de Trabalho*, São Paulo: Cortez e Autores Associados
- SMYTH, John (ed) (1993) *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, London: The Falmer Press

- TOCQUEVILLE, Alexis (s.d) *Da Democracia na América*, Porto: Rés-Editora
- TORRES, Carlos Alberto (1994) «Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo», *Comparative Education Review*, Vol. 38, nº 2, 181-214
- TORRES, Carlos Alberto (1998) «A Pedagogia Política de Paulo Freire», in Michael W. Apple & António Nóvoa (orgs), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 151-165
- WEFFORI, Francisco C. (1967) «Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)», in Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1-26