

## 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 Gonçalves da Costa Lima) da Universidade do Recife (actual Universidade Federal de Pernambuco), 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 *consciencialização* 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 auto-governo e destacando a sua dimensão política e “o aprendizado democrático” que delas resulta<sup>57</sup>.

Freire sempre rejeitou a neutralidade política e axiológica da educação<sup>58</sup>, 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

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). Recorde-se que, nesta fase, Freire estava muito envolvido, também a partir da Universidade do Recife e da coordenação do seu Serviço de Extensão Cultural (criado em 1962), no Movimento de Cultura Popular, politicamente liderado por Miguel Arraes. Para o estudo deste movimento político-educativo veja-se o trabalho de João Francisco de Souza (1987) e especialmente as suas análises em torno das lutas entre os projectos de *educação para a cidadania popular* e de *educação para o desenvolvimento e a modernização*.

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).

*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 auto-governadas, arenas indispensáveis à democracia política, social, económica, cultural, etc.

A grande contribuição, em termos teóricos e práticos, que a este propósito 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 ingénua, 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 escolar<sup>59</sup>.

Ora a democratização da escola envolve, e atravessa, todos os níveis (macro, meso, micro), da administração central à sala de aula, do organograma 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 indispensável<sup>60</sup>), 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

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”.

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, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela” (Freire, 1991: 49).

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 escola<sup>61</sup>. 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 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 autoritárias<sup>62</sup>, dispensando a participação

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

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 reconheci, este texto não encontrou meios para ir mais longe.



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”<sup>63</sup>, pelo exercício de um auto-governo 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 umas e outras<sup>64</sup>. 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 arris-

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).

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 neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização sui-generis da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil” (Freire, 1996a: 311).

cados, e de facto violentamente criticado no seio do seu próprio partido<sup>65</sup>, confessando que aquilo que nela o punha “de imediato a favor do processo” era o que ela continha “de democrático, de descentralizador, de antiautoritário”, assim merecendo luta por ela (Freire, 1991: 51-52)<sup>66</sup>.

Como noutros casos, para Paulo Freire também a governação democrática da escola pública não se poderá furtar, 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”<sup>67</sup>, o que fazendo dela uma possibilidade talvez mais forte e sustentada, não deixará de afastar muitos da sua perseguição diligente e sincera.

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 corretos, 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 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).