



Os textos que compõem este volume, com exceção de apenas um, foram escritos no decorrer de 1992 e discutidos em reuniões realizadas ora no Brasil ora fora dele. Há uma nota que os atravessa a todos: a reflexão político-pedagógica. (...)

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da beleza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História, como movimento, como luta. A História não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (...)

Me darei por satisfeito se estes textos provocarem os leitores e leitoras no sentido de uma compreensão crítica da História e da Educação.

ISBN 85-249-0506-9



9 788524 905063

 **CORTEZ EDITORA**

23

PAULO FREIRE

Política e Educação



PAULO FREIRE

POLÍTICA E EDUCAÇÃO

23

3. edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ EDITORA**

Coleção
Questões da Nossa Época
Volume 23

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, Paulo. 1921-
Política e educação : ensaios / Paulo Freire. -
- São Paulo : Cortez, 1997. - (Coleção
questões da nossa época ; v. 23)

ISBN 85-249-0506-9

1. Educação -- Brasil 2. Política e educação
I. Título. II. Série.

93-2593

CDD-379

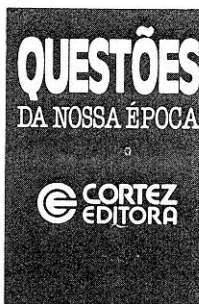
Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e política 379
2. Política e educação 379

PAULO FREIRE

POLÍTICA E EDUCAÇÃO

3ª edição



EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

Numa primeira aproximação ao enunciado que guarda em si o tema sobre que devo falar hoje, me parece fundamental que, dele tomando distância, alcance a sua substantividade. Sua significação mais profunda.

Em última análise, o que o enunciado sugere é que, partindo de uma compreensão crítica da *prática educativa* bem como de uma compreensão crítica da *participação comunitária*, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, 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.

Assim, comecemos a pensar um pouco e em voz alta sobre o que entendemos por prática educativa. Deixemos a compreensão de uma certa prática educativa, a progressista, para mais adiante, e nos fixemos, agora, no esforço de inventariar conotações da prática educativa que tanto estão presentes se a prática é progressista ou se se realiza para tentar manter o *status quo*; se é neo-liberal, pós-modernamente conservadora ou se, pelo contrário, é pós-modernamente progressista. O que nos interessa agora, pois, é surpreender certos núcleos fundamentais que fazem com que possamos dizer: esta não é uma prática educativa. Esta é uma prática educativa.

Me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da

prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a *possibilidade* que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob¹, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade.

Sem a invenção da linguagem nada disso teria sido possível mas, por outro lado, a linguagem, que não existe sem pensamento enquanto é possível pensamento sem linguagem, não surgiu ou se constituiu por pura decisão inteligente do animal virando gente. As mãos soltas, liberadas, trabalhando instrumentos para a caça, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.

Faz muito tempo que Solla disse: “Os trabalhos feitos pelas mãos do homem são seu pensamento revestido de matéria².”

1. François Jacob. Nous sommes programmés, mais pour apprendre, *Le Courrier de L'Unesco*, Février, 1991.

2. Ashley Montagu. Toolmaking, hunting and the Origin of Language; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 3.

Não há dúvida de que a linguagem se desenvolveu e se desenvolve enquanto coisas são feitas por indivíduos para si mesmos ou para outros também, em cooperação. É preciso, porém, reconhecer que o uso de instrumentos e sua fabricação não bastavam, tampouco o trabalho não isolado. Outros animais usam instrumentos e, mais ainda, caçam juntos e, nem por isso, falam.

“A atividade específica dos seres humanos”, diz Josef Schubert³ “é o uso cooperativo de instrumentos na produção e na aquisição de alimento e outros bens.” E, para isso, a linguagem se fez necessária.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se

3. Josef Schubert, The implications of Luria's theories for cross-cultural research on language and intelligence; in *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Edited by Bruce Bain, New York, Plenum Press, p. 61.

como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” — teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa “escrita” artística de sua realidade que ele sempre “leu”, muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer.

Fixemo-nos agora na prática educativa em si tal qual a realizamos hoje e tentemos detectar nela os sinais que a caracterizam como tal. Procuremos surpreender seus componentes fundamentais sem os quais não há prática educativa.

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina.

Educador e educando.

b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.

Conteúdos.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza — *diretividade da educação* — que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador

a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros.

Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro — que não entendo como um tempo inexorável, um dado dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos —, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que

tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Se a nossa é uma opção democrática e se somos coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga o nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas não raro realizadas por quem se proclama progressista.

Vejamos algumas:

1) Não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor.

2) Tomar o educando como objeto da prática educativa de que ele é um dos sujeitos. Desta forma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele como sujeito lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; a este cabe docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, *apreendendo-o*, podem *aprendê-lo*.

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria⁴.

4. Ver a este propósito Georges Snyders, sobretudo *La Joie à l'école*. Paris, Press Universitaires de France, 1986.

3) Alardear aos quatro ventos que quem pensa diferentemente, quer dizer, quem respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele, é populista, focalista e licenciado.

4) Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de "lições a ensinar e de lições a tomar", devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão "longe dela", no mundo distante. A escola, no fundo, não é sindicato...

5) Hipertrofiar sua autoridade a tal ponto que afogue as liberdades dos educandos e se estas se rebelam a solução está no reforço do autoritarismo.

6) Assumir constantemente posições intolerantes nas quais é impossível a convivência com os diferentes.

A intolerância é sectária, acrítica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação.

O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda o desenvolvimento da democracia.

7) Fundar sua procura da melhora qualitativa da educação na elaboração de "pacotes" conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.

Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas "propostas" e na *avaliação* posterior para ver se o "pacote" foi realmente assumido e seguido.

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.

Entre "pacotes" e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao "guia" com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como "salvadores"?

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a

liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofílico no autoritário assim como há muito biofílico⁵ no progressista coerentemente democrático.

Creio que, depois de todas as considerações feitas até agora, nos é possível começar a refletir criticamente também sobre a questão da participação em geral e da participação comunitária em particular.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para "participar" de quotas a fim de comprar material es-

5. A propósito de necrofilia e biofilia, ver Erich Fromm, sobretudo *O coração do homem*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

colar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

Quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com 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 equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos 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. Do Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas. Nestas, a Diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professoras e alunos. Claro que há sempre exceções, sem as quais o trabalho de mudança restaria demasiado difícil.

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com 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 seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as 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. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*.

Foi isso o que fizemos. 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.

Recentemente, aluna⁶ de pós-graduação do Programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que trabalha em sua dissertação de mestrado sobre *Participação Popular na Escola*: um aprendizado democrático no país das excludências, em conversa com mães de alunos de uma das escolas municipais, ouviu de uma delas, ao perguntar-lhe: "Você acha que é importante o Conselho de Escola? Por quê?"

"Sim" respondeu a mãe indagada. "É bom porque em parte a comunidade pode saber como a escola é por dentro. O que é feito com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comunidade ficava do portão para fora. Só entrávamos na escola para saber das notas e reclamações dos filhos. Era só para isso que, antigamente, os pais eram chamados — ou para trazer para as festas um prato de quitute.

"Com a chegada do Conselho se abre um espaço para que o pai", continua ela, "ao entrar na escola, comece a conhecer a escola por dentro. Através do Conselho conseguimos almoço para o Segundo Período, porque, pelo horário, as crianças não almoçam em casa."

Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, "hospedando" nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista.

"Que 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?"

6. Margarite May Berkenbrock, a quem agradeço por me haver permitido fazer a citação de afirmação de uma das suas entrevistas.

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. 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.

Gostaria de encerrar minha contribuição a este encontro dentro do tema sobre que me coube falar insistindo em que a participação comunitária, no campo em torno do qual falei mais, o da escola, em busca de sua autonomia, não deve significar, para mim, a omissão do Estado.

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.

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.

Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de

seus mais sérios compromissos — o compromisso com a educação popular.

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública.

São Paulo, 25 de outubro de 1992