

Educação e participação comunitária.

Uma primeira aproximação ao enunciado que guarda em si o tema sobre que devo falar hoje, me parece fundamental que, de longe, alcançando distância, alcance a substantividade do tema. Sua significação mais profunda.

Em última análise, o que o enunciado quer 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 por - modernamente conservadora ou se, pelo contrário, é por - modernamente progressista. O que nos interessa agora, porém, é surpreender certos núcleos fundamentais que fazem com que possamos dizer: esta ou aquela é uma prática educativa. Esta é uma prática educativa.

Um 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 isto 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 as "matérias" que a vida lhes oferece, 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 indistintamente programados, mas, como salienta François Jacob, "programados para aprender", portanto seres curiosos, sem os não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade.

Sem a invenção da linguagem nada disto teria sido possível mas, por outro lado, a linguagem, que não existe sem pensamento e quanto 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 casa, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.

* François Jacob - Nous sommes programmés, mais pour apprendre.
Le Courrier de L'UNESCO

Fevrier, 1991.

há muito tempo que Soklas disse: "Estaba-
mos feitos pelas mãos do homem. São seu pensa-
mento revestido de matéria".*

Não há dúvida de que a linguagem se desenvo-
veu e se desenvolve enquanto coisas são feitas
por indivíduos para si mesmos ou para outros,
também, em cooperação. É preciso, porém, re-
conhecer que o uso de instrumentos e sua fa-
bricação não bastavam, tampouco o trabalho
não isolado. Outros animais usam instru-
mentos e, mais ainda, caçam juntos e, nem por isso, falavam.

"A atividade específica dos seres humanos,
diz Josef Scherbert,** é o uso cooperativo de ins-
trumentos na produção e na aquisição de
alimento e outros bens". E para isso, a lin-
guagem se fez necessária.

Foi reinventando - e a si mesmo, experimen-
tando ou sofrendo a tensa relação entre o per-
turbado e o que recebe ou adquire do contexto so-
cial que cria e que o recria, que o ser humano
veio se tornando este ser que, para ver, tem
de estar sendo. Este ser histórico e cultural
que não pode ser explicado somente pela biolo-
gia ou pela genética nem tampouco apenas
pela cultura. Que não pode ser explicado so-
mente por sua consciência como se esta en-
lugar de ter-se constituido socialmente e tran-
sformado seu corpo em corpo consciente tives-

* Ashley Montagu - Toolmaking, Hunting, and the Origin of
Language. In The Sociogenesis of Language
and Human Conduct.
Edited by Bruce Bain -
Plenum Press - New York - pg 3.

** Josef Scherbert - The implications of Lurians Theories for Cross-cul-
tural Research on Language and Intelligence
In The Sociogenesis of Language and Human Conduct
Edited by Bruce Bain -
Plenum Press - New York - pg 61

se sido a criação todo poderoso do mundo ou o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. É de ver que vive, em si mesmo, a dialética entre o social e 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 fomos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, "programado (mas) para aprender" - Jacob, 1991 - teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens em o culto de seu morto, 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 "lê", 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 isto teria de acompanhar mulheres e homens como criação e como explicação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer.

Fixemo-nos agora na prática educativa em si tal qual a realizamos hoje e tentemos detectá-la e analisá-la que a caracterizam como tal. Procuramos 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, ensi-
nando, aprende e o sujeito que, apren-
dendo, ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensina-
dos pelo professor [educador] e a ser
aprendidos 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 ma-
além de seu momento atuante ou do mo-
mento em que se realiza - desatividade da
educação - que, não permitindo a neutralidade
da prática educativa, exige do educador a assu-
ção, de forma ética, de seu papel, que é político.
Por isso, impossívelmente neutra, a prática
educativa coloca ao educador o imperati-
vo 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 so-
nho de que o projeto pedagógico está
impregnado.

Se os seres humanos não tivessem vivido ca-
pazes, por ^{entre outras coisas,} causa da invenção da linguagem con-
creta, de optar, de decidir, de romper, de
projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de
sonhar; se não se tivessem tornados capazes de valo-
rar, 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 ed

cação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos inclusive na prática ironicamente chamada educativa, até mesmo negá-la.

8º 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 entende como um tempo inexorável, um dado dado, ou como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarando 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 co- rência com a nossa opção política. Ou, que, a nossa é uma opção progressista, substancialmente democrática, devemos, respeito ao direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisamos de liberdade, testemunhá-los a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que têm para fazê-lo) e jamais tentar subrepticamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Se a nossa é uma opção democrática e se so- mos 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 pro- gressista.

Vejamus algumas:

- 1) Não tomar em consideração o conhe- cimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando ape- nas o saber acumulado, chamado cie- nífico, de que é possuidor.
- 2) Tomar o educando como objeto da práti- ca educativa de que ele é o sujeito. Isto por-

ma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele como sujeito lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimentos 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, epistemicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, aprendendo-o, podem aprender-lo.

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

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

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

* Ver a este propósito Georges Snyders.
Sobretudo *La Joie à l'école*
PUF - Paris - 1986.

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, acritica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar de um lado 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 melhor qualitativa da educação na elaboração de "pacotes" contendo livros e 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 uma dúzia de especialistas se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.

Uma das constantes do autoritaris-
mo é a total descrença nas possi-
bilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança
autoritária é o arrependimento de demo-
cracia com ^{as vezes} ~~uma~~ tentativa ouvir a
opinião dos professores em torno
do programa que já se acha, po-
rém, elaborado.

Em lugar de aportar na forma-
ção dos educadores o autoritaris-
mo aporta nas suas "propostas" e
na avaliação posterior para ver
se o "pacote" foi realmente assu-
mido e seguido.

Do ponto de vista coerentemen-
te progressista, portanto demo-
crático, as coisas são diferentes.

A melhoria da qualidade da educa-
ção implica a formação perma-
nente dos educadores. E a forma-
ção permanente se funda na prá-
tica de analisar a prática. É pen-
sando sua prática, naturalmen-
te com a presença de pessoal
altamente qualificado, que é pos-
sível perceber embutida na prá-
tica uma teoria não percebida
ainda, pouco percebida ou já
percebida mas pouco assumi-
da.

Entre "pacotes" e formação per-
manente o educador progres-
sista coerente não vacila: se en-
trega 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 domesti-
cação dos educadores. Como pode a edu-
cadora provocar nos educandos a cu-
riosidade 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 transfe-
rir aos educandos os conteú-
dos tidos como "salvadores"?

Esta forma autoritária de apre-
tar nos pacotes e não na forma-
ção científica, pedagógica, política
do educador e da educadora
revela como o autoritário te-
me a liberdade, a inquietação, a
sinceridade, a dúvida, o conflito e au-
seia pelo imobilismo. Há muito
de necrofílico no autoritário, as-
sim como há muito de biofílico* no
progressista coerentemente democrá-
tico.

Breio que, depois de todas as considerações feitas
até agora, nos é possível começar a refletir crí-
ticamente também sobre a questão da partici-
pação 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

* A propósito de necrofilia e biofilia, ver Erich Fromm
Sobre Tudo El Corazón del hombre
Siglo XXI Mexico

educativo - progressista, de os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui uma 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 entregar 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 de 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 festas a fim de proporcionar material escolar... 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, ou 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 tenha

hasse 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 não viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado. Do Secretário a diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendiam ordens às escolas. Nestas, a diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, enviava relatórios, visitas, reuniões, professores e alunos. Claro que há sempre exceções, sem as quais o trabalho de mudança restaria de um grau 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 abertos aos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, espremos, é a própria comunidade vizinal partilhando 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 insistia no discurso sobre a Teoria, pensando-se em que depois, as educadoras recém em prática a teo

ria 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. E que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, do pai, 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, 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 estrutura, 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, aluna* de pós-graduação do programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que trabalhava em sua dissertação de mestrado sobre Participação Popular na Escola: Um aprendizado de democrático no país das exclusões, em conversa com mães de alunos de uma das escolas

* Margarete May Berkenbrock a quem agradeço por me haver permitido fazer a citação de afirmação de uma das suas entrevistadas.

municiptais, ouvindo de uma delas, ao perguntar-lhe:
"Você acha que é importante Conselho de Escola?
Por que?"

"Sim, respondeu a mãe indagada. É bom porque
em parte a comunidade pode saber como a es-
cola é por dentro. O que é feito com nossos fi-
lhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comu-
nidade ficava do portão para fora. Só entra-
vamos na escola para saber das notas e recu-
sações dos filhos. Era só isso que, antigamente,
os pais eram chamados ou para trazer para
as festas um prato de fritute.

Bom a chegada do Conselho se abre um espaço
para que o pai, continua ela, ao entrar na
escola, começa a conhecer a escola por
dentro. Através do Conselho conseguimos
abrir para o Segundo Período, porque, no
horário, as crianças não almoçam em casa."

Mas foram poucas, porém, as resistências
que enfrentamos por parte de Diretoras, de
Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, "hos-
pedando" nelas a ideologia autoritária, colo-
nial, elitista.

"Que isso? indagavam às vezes, entre surpre-
sas e feridas, será que vamos ter que aturar pal-
pites e críticas dessa gente ignorante, que nada
sabe de pedagogia?"

A ideologia, cuja morte foi proclamada
mas continua bem viva, com seu poder de
opacizar a realidade e de nos miopizar, a pro-
ibir de perceber que o saber de experiência fei-
to 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 pro-
blemas vividos em casa. Finalmente, o rac-
co autoritário não deixava pressentir, sequer,
a importância para o desenvolvimento de nosso

processo democrático do diálogo entre aqueles sa-
beres e a presença popular na intimidade
da escola. É que, para os autoritários, a demo-
cracia se deteriora quando as classes popula-
res estão ficando demasiado presentes nas es-
colas, nas ruas, nas praças públicas, denunciân-
do a feiura do mundo e anunciando um mundo
mais bonito.

Gostaria de encerrar minha contribui-
ção 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
seu fim, a omissão do Estado.

A autonomia da escola não implica dever
o Estado fugir a seu dever de oferecer edu-
cação de qualidade e em quantidade sufici-
ente 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 repa-
rar o dinheiro às escolas por sua organização
por lideranças da sociedade civil.

Alguns grupos populares têm engrossa-
do esta linha sem perceber o risco que co-
rem: 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 esco-
las 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 popula-
res e a todos os que e as que, das classes fa-
vorcidas, procuram suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, em 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 pre-
cisam, aguercidas, 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
15 de outubro
1992

Paulo Freire