

# DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E CIDADANIA CRÍTICA<sup>1</sup>

Licínio C. Lima

Professor Catedrático da Universidade do Minho, tem como área de investigação a Organização e Administração Escolar

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, p. 310), a democratização da escola pública não poderia deixar de representar um elemento crucial<sup>2</sup>, tanto mais que ela “não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança” (FREIRE, 1997a, p. 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 potencialidades<sup>3</sup>, participar a seu modo na democratização da democracia, na construção da democracia como “prática” e não apenas como “método” (TORRES, 1994, p. 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, p. 24); sem uma “real participação

1. Originalmente publicado em: LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.4)

2. Em *Pedagogia da Esperança* afirma mesmo estar “convencido da importância” e da “urgência” da democratização da escola pública, “tão descurada pelos governos militares” no Brasil (FREIRE, 1997a, p. 23).

3. Em *Pedagogia da Autonomia*, seu último livro, conclui que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996b, p. 126).

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, p. 103)<sup>4</sup>; sem poder de decidir, pois só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia (*ibid.*, p. 119-120)<sup>5</sup>.

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 autores escolares mais imediatamente centrais à ação 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 autores estritamente escolares, não são redutíveis a uma agenda singular ou a planos de ação homogêneos e consensuais. Necessariamente plurais e, pelo menos parcialmente, contraditórios, os projetos pedagógicos com expressão a nível escolar são por natureza projetos políticos-educativos, ora refletindo, 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 caráter 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 interação na sala de aula, a gestão curricular e a programação didática, os modelos de avaliação, a organização do trabalho pedagógico, os modos de gestão escolar, etc., os atores escolares mais dificilmente deixarão de se assumir como atores políticos-pedagógicos; e por essa via poderão mais facilmente abrir-se à reflexão, ao debate e à ação com outros atores (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

4. 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 controlo social (FREIRE, 1985, p. 105).

5. Ou ainda, como escreveu João Barroso (199, p. 186), porque a autonomia “não existe à acção dos indivíduos”.

lógicas meramente adaptativas ou de capitulação face a projetos políticos-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, tomando-se cada vez mais pública, a escola dificilmente encontrará aliados a partir de projetos e de posições não administrativamente subordinados, capazes de se envolverem na sua defesa, de se coligarem com os atores escolares e de amplificarem as suas vozes.

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, 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 atores 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 (FREIRE, 1997c, p. 89):

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”.

A luta por uma escola pública e popular<sup>6</sup> 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”.<sup>7</sup> 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 ativa 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 virtuais<sup>8</sup>.

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 neo-científicas, com os conhecidos processos de ressemantização conservadora e pragmática em que descentralização e participação surgem associadas a técnicas de gestão eficazes com vista à racionalização e otimização 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 decididas<sup>9</sup>. A gover-

6. Que seja “eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 1997c, p. 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).

7. 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).

8. 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). Também Freire, há já mais de duas décadas, havia criticado a burocratização dos professores e das suas práticas de ensinar, subordinadas à transferência burocrática do conhecimento, escrevendo: “A escola, não importa o seu nível, se transforma em ‘mercado de saber’; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um ‘conhecimento empacotado’; o aluno, no cliente que compra e ‘come’ este conhecimento” (Freire, 1978: 18).

9. 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 objetivos 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).

nação democrática e participativa da escola, única e autônoma, integrada numa administração pública descentralizada (não uniforme nem hiper-regulamentadora), configura uma “escola cidadã”, *uma só escola* que só sendo autônoma poderá vir a ser *uma escola para todos* (GADOTTI, 1992, p. 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 fato de as primeiras terem nos últimos anos redescoberto, apropriado e reconceitualizado, muitas das ideias e palavras-chave antes associadas à defesa de uma organização e administração escolares democráticas, descentralizadas, participativas e autônomas (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 simplisticamente a opções conservadoras, reforçando e não desconstruindo tais apropriações e em boa parte amputando-se da capacidade de intervir, na reflexão e na ação, pela busca de modelos organizacionais e de formas de governação de uma escola democrática que, naturalmente, perseguem<sup>10</sup>.

Pelo já exposto, não seria de esperar que também Freire incorresse naquele erro, face à sua compreensão do caráter 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:

10. 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 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 torná-las como objeto sociológico”.

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 diretores ou outros responsáveis<sup>11</sup>; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a *organização do trabalho na escola*, numa *escola pública como local de trabalho*<sup>12</sup>, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização<sup>13</sup>. Mas tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supraorganizacional 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 fator facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática e autônoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e atualização 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 projetos, tensões e conflitos, entre a organização escolar em seu contexto local e comunitário e os distintos níveis político-administrativos que configuram o sistema educativo.

11. Sobre a questão, complexa e polemica, da eleição dos diretores 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).

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

13. 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).

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 fato, uma e outra encontram-se implicadas, mas é possível, a dado momento, registrar 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 autônoma no contexto de uma administração centralizada e autoritária ou, ao invés, reconhecer a existência de uma administração democrática, participativa e descentralizada 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 projeto 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 autônomicos. 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), 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 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” (FREIRE, 1996a, p. 309).

E, no entanto, pode vir a descobrir-se quão difícil se torna a realização de tal projeto, 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 burocráticos da primeira, weberianamente *universais*, não só em termos de racionalidade técnica mas, sobretudo, em termos de concentração do poder a partir da ação 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, p. 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 ação governamental” (*ibid.*), sem o que uma boa parte dos projetos políticos-pedagógicos será impossível de concretizar:

É claro que não é fácil. Há obstáculos de toda ordem retardando a ação 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 a serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não populista” (FREIRE, 1991, p. 74-75).

Mas este projeto 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 projetos 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 transferido<sup>14</sup>, assim os deixando menos poderosos. Ficarão, então, mais dependentes do diálogo, da discussão e da negociação, por vezes forçados a dispender mais tempo e a consumir maiores energias, sujeitos a decisões satisfatórias mas não consideradas ideais, obrigados a compromissos face a projetos que consideram essenciais e a ações que entendem prioritárias e indispensáveis<sup>15</sup>. 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 contradição fatal para o governo democrático e o exercício da cidadania.

14. Conforme escreveu mais tarde, testemunhando a sua experiência na Secretaria Municipal, “Era preciso [ ... ] democratizar o poder, reconhecer 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).

15. A este propósito concluía Freire em Julho de 1991: “A grande questão ao avaliarmos nossas ações 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).



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 fato 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 atores escolares desprezam ou se recusam a assumir. A educação *para e pela* cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola, aos atores escolares, ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional. Trata-se de “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, p. 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).

## REFERÊNCIAS



- APPLE, Michael W. Freire, Neoliberalismo e Educação. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 21-45.
- BARROSO, João. **O Estudo da Autonomia da Escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma Experiência em Processo. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Participação Comunitária**. Inovação, n.9, p. 305-312, 1996a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997a. (1.ed. 1992).
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997c. (1.ed. 1993).
- FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry A. Pedagogy, Popular Culture, and Public Life: an introduction. In: GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger I. **Contributors, Popular Culture, Schooling, and Everyday Life**. Nova York: Bergin & Garvey, 1989. p. vii-xii.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. p. 11-17.
- MACEDO, Donaldo. **Literacies of Power**. What Americans Are Not Allowed to Know. Boulder: Westview Press, 1994.

PARO, Vítor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã Editora, 1995.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Balanco Geral da SME**, Projeção Trienal. São Paulo: Município de São Paulo, 1992a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planejamento**. Instrumento de Mobilização Popular. São Paulo: Município de São Paulo, 1992c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Problematização da Escola**: a visão dos educadores, educandos e pais. São Paulo: Município de São Paulo, 1992d.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo. **Comparative Education Review**, v.38, n.2, p. 181-214, 1994.