

Políticas públicas de educação ao sul do continente sul-americano: um estudo de caso no município de Porto Alegre, Brasil

Salete Campos de Moraes*
Maria Inês Côrte Vitória*
Helena Sporleder Côrtes*

Apresenta-se uma investigação sobre as políticas educacionais implementadas por três gestões (1993 – 2004) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Brasil. A análise indica que as políticas educacionais implementadas podem ser percebidas como espaços possíveis de empoderamento dos novos atores sociais. Indica, ainda, que ao valorizar a diversidade de saberes e dar voz e vez às diferentes subjetividades sociais, constitui-se numa iniciativa que, se é ímpar – por servir àquela específica realidade – é também plural, por apontar novas possibilidades de ação política a serem perseguidas. Os resultados da pesquisa demonstram ser possível, mesmo em tempos de globalização, a construção de políticas públicas educacionais emancipatórias.

Palavras-chave
Educação, políticas públicas,
Brasil, orçamento
participativa, Porto Alegre

*Docentes da Pontifícia
Universidade Católica do
Rio Grande do Sul (PUCRS),
Brasil.

saletecm@pucrs.br
mvtoria@pucrs.br
helencor@pucrs.br

A construção de políticas educacionais, no Brasil, estabeleceu uma cultura centenária através da qual o Estado tem se alternado entre autoritário e paternalista (por vezes, autoritário e paternalista), mas sempre marcadamente centralizador e regulador. Como decorrência dessa situação, a sociedade tem sido sistematicamente excluída dos processos decisórios. Se considerarmos cidadão aquele que usufrui efetivamente dos bens materiais, sociais, políticos e culturais produzidos pela sociedade, veremos que o século XX deixou como herança, para o Brasil, uma população composta por uma maioria de não-cidadãos.

A exemplo de outras grandes cidades do país, Porto Alegre é também marcada por expressivas desigualdades sociais, e é neste quadro, característico da sociedade brasileira, que o Estado, em sua esfera municipal, implementa suas políticas. Três gestões (1993 – 2004) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre centraram seu discurso na “radicalização da democracia”, defendendo que o caminho para esta radicalização é a construção de uma relação mais estreita entre o Estado e o conjunto da população. Desta forma, o discurso oficial, sob tal perspectiva, se disseminou – por mais de uma década – por todas as políticas públicas municipais e, na esfera da educação, múltiplas ações foram implementadas visando a mudanças na construção da política educacional.

Considerando tal contexto histórico, esta pesquisa objetivou investigar – através de análise documental, de entrevistas com os Secretários de Educação e de relatos de experiência – as políticas educacionais implementadas entre os anos de 1993 e 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. As gestões analisadas pertencem a governos que se auto-intitulavam “populares e democráticos”, e expressavam, em seus documentos oficiais, que trabalharam na construção de uma educação popular que tem na democratização da Escola o seu eixo central. Assim, entrevistamos os Secretários das seguintes gestões: 1993-1996; 1997-2000; 2002-2004.

Nossa intenção, ao realizar este trabalho, foi a de analisar e publicizar uma experiência alternativa, no que concerne à construção de políticas públicas em educação e, para tal, trabalhou-se sob a perspectiva da sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2002a e 2003). Assim como Santos (2002a), acreditamos que, se a educação se limitar a reduzir a realidade ao que existe, ela será, provavelmente, a principal produtora do conformismo. Talvez, o grande problema dos sistemas educativos nacionais seja, justamente, o fato de virem definindo suas políticas sob essa ótica reducionista.

No intuito de “ver e ouvir” ausências e emergências, nos propusemos a analisar uma determinada política pública educacional, no caso, a desenvolvida pela chamada “Administração Popular”, na Secretaria Municipal de Educação, de Porto Alegre.

Em março de 1994, visando a questionar o modelo vigente da escola, foi lançado o “Projeto Constituinte Escolar”, que objetivava, dentre outros inúmeros aspectos, converter as necessidades e características dos diferentes contextos

escolares, integrantes da Rede Municipal (composta por, aproximadamente, 90 escolas), em pontos de ancoragem que pudessem sustentar a construção coletiva de um Projeto Constituinte, possível e compatível com a proposta de participação e democratização defendida pela referida política, ora analisada nesse artigo.

Durante o desenvolvimento do Projeto da Constituinte Escolar, em diferentes momentos, ocorreram encontros com os vários segmentos que compõem a comunidade educativa: professores, alunos, pais e funcionários. Tais encontros objetivaram questionar e discutir a instituição “Escola”, e as circunstâncias de sua configuração, sintetizando-se pelas seguintes indagações: “Qual é a escola que temos?” (a escola presente, “real”); “Qual escola queremos?” (a escola desejada); “Como chegar à escola que queremos?” (os caminhos/formas de ação necessários para, saindo do “real”, alcançar o “ideal”).

O primeiro questionamento deu conta de realizar um estudo/diagnóstico sobre a situação da educação da Rede Municipal de Ensino. Assim, se o primeiro encontro possibilitou que as Instituições realizassem um diagnóstico da educação na Rede Municipal de Ensino, os outros dois propiciariam o encaminhamento de ações decorrentes e advindas da primeira etapa de discussão, o que representou um esforço coletivo no sentido de contemplar aquilo que fôra apontado no primeiro encontro como desejo e necessidade das comunidades escolares.

Sabe-se que, quando se trata de abranger desejos e expectativas de uma comunidade, seja ela qual for, o trabalho passa a assumir um caráter bastante complexo, se entendermos que, numa construção coletiva, assim como cada sujeito pertencente àquele contexto, merece ser ouvido/atendido, não se pode esperar que todos sejam ouvidos/atendidos na totalidade do que foi expresso em reuniões de encaminhamento. Assim, destaca-se aí um dos princípios fundamentais de elaboração e de gestão pública democrática, pois que, reconhecer-se numa política construída coletivamente, não significa fazer preponderar as próprias idéias, mas identificá-las num projeto maior, que transcenda o projeto pessoal e se legitime num projeto social.

Na direção desse esforço e como decorrência dos encontros realizados, emergiu a etapa subsequente, qual seja, a de diagnóstico e encaminhamentos, o que equivale dizer a etapa de elaboração dos objetivos. Dessa maneira, a metodologia adotada pela Secretaria, para a consecução dos referidos objetivos, foi de cunho participativo. Exemplo significativo foi o desdobramento do terceiro objetivo (“Como Chegar à Escola que Queremos?”), que contou, para sua implementação, com quatro fases de trabalho: a organização de grupos temáticos nas escolas; os encontros regionais; o Congresso Constituinte das Escolas Municipais; a construção dos Regimentos Escolares. A partir dessa organização, as discussões nas escolas centraram-se em quatro temas: Gestão da Escola, Concepção de Currículo e Conhecimento, Avaliação Emancipatória e Princípios de Convivência.

Na primeira fase dessa etapa, houve a organização de grupos temáticos em cada escola, com o objetivo de envolver a todos os segmentos (alunos, pais, fun-

cionários e professores) na discussão de cada um dos temas. Sob essa ótica, cada aluno, pai, funcionário e professor optava por uma das temáticas e se engajava no grupo, que estava encarregado de, não só aprofundar a discussão, mas, também, de elaborar propostas acerca da temática escolhida. Desta forma, a composição dos grupos era absolutamente plural, pois estavam, em uma mesma sala, discutindo a mesma temática, pessoas que ocupam, quer no sistema escolar, quer na hierarquia social, posições diferentes, o que conferia aos grupos um caráter intencionalmente heterogêneo, necessário a qualquer proposta que se pretenda a favor da diversidade.

Isso significa dizer que ali discutiam pessoas que ocupam diferentes posições de poder e de saber, e que estes (poder e saber) estariam continuamente atravessando a relação que ali se estabelecia. Entretanto, as discussões, que eram coordenadas por um assessor da Secretaria Municipal de Educação, se estabeleciam a partir de duas vertentes: a da “experiência vivida” e a “técnica”, procurando, com isso, fazer com que pais, alunos e funcionários não permanecessem apenas (não que isso seja pouco) na vertente da experiência vivida, e que os professores não fossem os únicos apropriados das questões técnicas. O aporte teórico trazido (que se materializava em textos, fitas de vídeo, músicas etc.) representava, naqueles encontros, a busca de socialização de conhecimentos construídos no mundo acadêmico.

Nesse aspecto, há um episódio, ocorrido em 1995, em uma escola situada na periferia da cidade, que pode, no nosso entendimento, ilustrar essa situação de encontros e reuniões para discussões. Estava reunido o grupo que discutia os Princípios de Convivência e, quase que “naturalmente”, um professor traz à tona a questão da violência escolar, e se manifesta muito veementemente contra as atitudes que os alunos daquela instituição estavam tendo em relação ao patrimônio da escola, e contra a forma como se comportavam no horário de recreio etc. No entanto, o alvo principal da veemência do professor era a forma como os alunos se dirigiam aos seus professores, forma essa que, no entendimento do docente, era extremamente desrespeitosa. Assim, entendia o educador, o grupo de discussão deveria construir um princípio que, de alguma maneira, projetasse a situação descrita por ele, o que poderia, em termos práticos, reverter-se na viabilização de ações que inibissem os alunos de continuarem agindo desrespeitosamente, tanto em relação ao patrimônio escolar, representado pelos bens e recursos de que dispõe a escola, quanto ao patrimônio pessoal, representado pelas pessoas que integram a comunidade escolar.

Todos os presentes se manifestaram favoráveis à idéia de que os alunos deveriam respeitar seus professores, mas houve o depoimento de uma senhora, mãe de aluno, que fez com que o rumo das reflexões se ampliasse, ressaltando a questão de que seria necessário conceituar o que é respeito. Na tentativa de elucidar os caminhos dessa discussão, essa senhora relatou que, quinze dias antes, um de seus filhos foi proibido de assistir às aulas, pois a professora não permitira que ele

permanecesse, uma vez que estava com piolhos. A senhora relatou, ainda, que esse episódio ocorreu no interior da classe e, portanto, a proibição fôra feita em frente a todos os colegas de turma. A fala dessa mãe foi, apesar do tom suave que usava, bastante forte, especialmente, pela densidade do conteúdo subjetivo implícito no episódio descrito, pois ela não considerava justo o que aconteceu com o filho, por dois motivos: o primeiro deles é que a interpretação da professora estava equivocada: o filho não estava com piolhos, mas, sim, com uma alergia que provocava escamações no couro cabeludo; o segundo, envolvia a atitude da professora, que expôs o menino a uma situação constrangedora perante seus colegas, fazendo com que se sentisse humilhado, diminuído, o que, no entendimento dela, também se constituía numa indiscutível atitude de desrespeito, dessa vez, do professor em relação ao aluno.

Ressalta-se que, numa perspectiva de socialização de idéias e de conhecimentos, bem como de ressignificação de experiências relatadas pelos integrantes de dada comunidade, justifica-se que esta situação tenha desencadeado múltiplos olhares que, até então, não estavam contemplados na discussão. Um desses olhares deu conta dos aportes teóricos defendidos por Bourdieu (2002), no momento em que se discutiu sobre violência simbólica. Também os fundamentos foucaultianos sobre poder, assim como os diferentes teóricos que discutem o significado da construção de regras, do que se pode entender por “convivência”, e de qual o sentido e significado das punições, tiveram lugar numa discussão que partiu de vivências expressas pela comunidade, o que possibilitou uma fecunda reflexão que abrangeu dados teóricos e empíricos. Esse movimento permitiu o trânsito entre uma teoria que explica as práticas desenvolvidas no âmbito escolar, e uma prática que se vê ressignificada à luz de teorias que sustentam a ação educativa. Assim, num exercício conjunto, configurou-se uma práxis, tão bem descrita por Freire (2001), quando todos os que compunham aquele grupo apropriaram-se de outros saberes, saberes estes a que, via de regra, só têm acesso aqueles que chegam às Universidades. Entretanto (e isso talvez seja o mais significativo), apropriaram-se da teoria de forma ressignificada pela experiência, ao mesmo tempo em que a experiência vivida foi ressignificada pelo aporte teórico.

Acima, dissemos que nas discussões estavam envolvidas pessoas que ocupavam diferentes posições de poder e de saber, e que estes (poder e saber) estavam continuamente atravessando a relação que ali se estabelecia. Acreditamos que a proposta de trabalho implementada pela Secretaria continha, em alguma medida, consciência desta situação, e que visava, explicitamente, a envolver-se em uma luta de equilíbrio de poder entre os atores envolvidos no Projeto.

As ilustrações trazidas através dos depoimentos e exemplos citados configuram o movimento pretendido pelo trabalho adotado pela Secretaria durante o Projeto Constituinte Escolar, reforçando o papel que, segundo Santos (1996a), deve ter o cientista (e também o educador, dizemos nós!) que trabalhe sob a perspectiva da aplicação edificante da ciência. Diz-nos o autor que: “A aplicação [da ciência] tem

sempre lugar numa situação concreta em que, quem aplica, está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação. (...) O cientista deve, pois, envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, para isso, terá de tomar o partido daqueles que têm menos poder” (Santos 1996a, p.20).

Pode-se, outrossim, ratificar a emergência de uma outra forma de fazer política educacional, pois há, aqui, uma idéia de co-participação, de co-autoria, de construção de uma outra relação entre Estado e comunidade, em que “ (...) o conteúdo real do seu cotidiano [cotidiano da comunidade] se transforme em elemento, em conteúdo dessa escola, isso é uma inovação em política pública.” (Secretário I).

A esta inovação subjaz, ainda, uma concepção alternativa do papel do técnico, nesse caso, representado pelos assessores da Secretaria, pois nos grupos temáticos circulavam, como se disse anteriormente, os saberes locais – ali expressos pelos alunos, pais e funcionários das escolas – e os saberes técnicos, expressos tanto pelos assessores como pelos professores das escolas. Nesse sentido, é possível identificar, novamente, uma aplicação edificante da ciência e, nesse caso, dentro da comunidade científica e técnica, pois, na perspectiva sousasantiana (Moraes, 2004), os técnicos e cientistas que atuam sob a perspectiva da aplicação edificante lutam pelo aumento da comunicação e da argumentação no interior da comunidade científica e técnica e, por isso, lutam contra as formas institucionais e os mecanismos de poder que nela produzem violência, silenciamento e estranhamento. Além disso, a transformação dos saberes locais ocorre pela transformação do saber científico e, a partir desta, ocorre a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista e do ser técnico (Santos, 1996a). Dessa forma, tanto os assessores da Secretaria, quanto os professores da escola, pautando sua atuação pela aplicação edificante do conhecimento, tiveram de travar embates com outros professores, para deixar emergir, não só os saberes locais, como também os saberes técnicos, “não oficiais”, enriquecendo-se o processo de participação pelo aporte ressignificado das noções de pluralidade e diversidade sociocultural.

Foi possível perceber, também, ao longo do desenvolvimento do Projeto, uma tentativa de subverter a lógica de reduzir a realidade ao que existe, a lógica de desqualificar realidades e experiências, realidades que são desqualificadas “(...) ou porque são ignorantes, é o conhecimento do camponês, ou do curandeiro, que não se aprecia porque é uma alegoria ignorante, ou o conhecimento do indígena que é um outro conhecimento que não tem nada a ver, ou é um inferior, porque é de uma raça ou de uma etnia inferior, ou é um residual, porque é um atrasado, ou o preguiçoso, porque não produz segundo a norma capitalista porque está numa economia solidária, que não tem os mesmos critérios, digamos assim, da avareza e do lucro.” (Santos, 2002a).

As propostas construídas pelos grupos de discussão se constituíam em Princípios, que viriam a ser os balizadores do modo como, em cada escola, se acreditava que deveria ser, por exemplo, a avaliação escolar, a gestão da escola etc. Os Prin-

cípios construídos pelos grupos temáticos eram socializados com o conjunto da comunidade escolar em assembléias gerais, nas quais todos tinham direito a voz e voto, o que confere a esse tipo de dinâmica de trabalho um caráter de participação e, sobretudo, de valorização do discurso que todos têm o direito de expressar. E, ainda, um discurso que se inscreve num momento histórico do qual todos fazem parte, e para o qual a contribuição de todos é fundamental, independentemente do cargo, lugar ou função que ocupam. Assim, ao final das assembléias, tinha-se um conjunto de Princípios – acerca dos quatro eixos temáticos – que expressavam a visão da comunidade daquela escola, sobre as temáticas.

Também aqui, nos momentos de socialização da produção dos grupos temáticos, de diferentes maneiras, surgiram significativas rupturas com a tradição de hierarquização de saberes, e se manifestaram exemplos expressivos de partilha solidária de conhecimentos e de construção de novas subjetividades. Um destes exemplos significativos foi o ocorrido em uma assembléia em que foi discutida a questão da avaliação escolar: um representante do grupo, ao expor as concepções que deveriam nortear a avaliação, deixou claro que esta deveria ser um instrumento que permitisse ao professor organizar suas intervenções pedagógicas e, portanto, não só os alunos deveriam conhecer os objetivos da avaliação do professor, como também sua “devolução” era dever deste, por se constituir direito daqueles. Tal proposta rompia com os paradigmas tradicionais da avaliação brasileira pois, historicamente, a avaliação é utilizada como um instrumento de poder do professor, delegando ao aluno um papel de submissão e passividade, num perverso sistema que hierarquiza relações.

Nesse sentido não chega a causar surpresa que a sugestão sobre avaliação escolar, antes referida, tenha provocado uma manifestação de descontentamento de um professor, que, provavelmente, sentindo-se ameaçado em relação às suas práticas avaliativas, apressou-se a defender uma avaliação tradicional, por considerá-la uma maneira eficiente de garantir a ordem e a autoridade do docente em sala de aula. A essas considerações, o grupo reagiu com várias intervenções, destacando-se como a mais expressiva, em nosso entender, nessa circunstância, o depoimento de uma menina (de cerca de 13 anos de idade), que dizia saber a razão de o professor se manifestar daquela forma – ele, freqüentemente, dizia, em sala de aula, que “Aluno é como côco, tem que ralar!”, o que, em linguagem metafórica, significa dizer que ao aluno sempre se deve delegar o lugar do sacrifício e da dificuldade.

Na continuidade deste depoimento, a menina disse, ainda, que tinha aprendido, no trabalho com o grupo temático, que a avaliação escolar poderia ter outro sentido, diferente daquele dado pelo professor, e que ela, ao apropriar-se dessa outra possibilidade, defendia um “novo” sentido para a avaliação. No relato acima é possível perceber, mais uma vez, um exemplo de aplicação edificante do conhecimento, na medida em que esta procura reforçar definições emergentes e alternativas da realidade e, para isso, “(...) deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e

modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade” (Santos 1996a, p.20 e 21).

As assembléias escolares, além de definirem quais seriam os Princípios da escola, tinham também a incumbência de escolher seus representantes, aqueles que estariam encarregados de levar as proposições para serem discutidas em fóruns mais amplos. Assim, na segunda fase do Projeto, aconteceram encontros regionais para sistematizar as discussões ocorridas nas escolas, unificando as propostas da região (à época, a cidade foi dividida em sete regiões), para, depois, encaminhá-las ao Congresso Constituinte – terceira fase do Projeto. Nesta segunda fase, os representantes das escolas, além de sistematizar e unificar as propostas, escolhiam representantes, que seriam os delegados da região no Congresso Constituinte Escolar. E, assim como na primeira fase, também durante os Encontros Regionais foi possível apontar situações que exemplificam a constituição da participação implementada nesse processo.

Em uma determinada região da cidade, houve uma escola que não enviou delegados para o encontro regional, pois questionava o processo estabelecido pela Secretaria. Porém, os docentes da escola acharam por bem que alguns de seus professores estivessem no referido encontro e que fossem ouvidos, assim, fazendo-se presentes nos grupos temáticos e, também, na assembléia que votaria os princípios daquela região da cidade.

Quando estava sendo apresentado para votação um dos primeiros Princípios, um professor (desta escola) pede a palavra e apresenta os motivos pelos quais sua escola não estava participando do processo, nesta fase. Porém, referiu, nesta manifestação, a forma como a escola que representava percebia e fazia a gestão, como entendia a avaliação escolar, como concebia o currículo e como construía coletivamente os Princípios de Convivência. Ou seja, contemplou, na sua fala, a visão dos professores de sua escola sobre os quatro eixos temáticos correspondentes à proposta. Assim que se calou, uma jovem delegada (uma aluna de, aproximadamente, 12 anos de idade) pediu a palavra e perguntou por que motivo essa escola – tão boa, em sua descrição – não queria participar do processo naquele momento, já que poderia, certamente, contribuir para que as demais escolas pudessem também ser boas escolas... O docente, visivelmente constrangido, não só não respondeu, como se sentou e permaneceu calado pelo resto da reunião.

Para além da incoerência evidenciada pelo comportamento do professor, nesse episódio, essa situação parece exemplificar muito da essência democrática da concepção que esteve subjacente ao processo desencadeado pela Secretaria de Educação, pois que um preceito (ou preconceito) cultural foi subvertido.

Há, no Brasil, uma cultura de que é “natural” que as pessoas mantenham uma atitude de “respeito”, em relação ao lugar de onde fala o interlocutor, e de que é, igualmente “natural”, que elas “saibam” o lugar que ocupam. Ora, no caso em questão, tínhamos, nessa interlocução, de um lado, um adulto, branco, homem, professor,

pertencente às camadas médias da sociedade e, de outro, uma adolescente, negra, mulher, aluna, e integrante das chamadas classes populares da sociedade portoalegrense, desenhando lugares absolutamente desiguais, em termos da “hierarquia” de quem fala. Entretanto, o discurso da menina foi, essencialmente, um questionamento ético e político, que nos encaminha a acreditar que o silêncio do professor pode ser visto como o dar-se conta de que “ (...) O know-how técnico é imprescindível, mas o sentido do seu uso é-lhe conferido pelo know-how ético que, como tal, tem prioridade na argumentação” (Santos, 1996a, p. 21).

Nesse sentido, o impacto do acontecido nessa reunião ampliou-se, superando o caráter individual de desconforto do professor e de coragem da manifestação da aluna: as circunstâncias desta situação concreta – uma reunião de deliberação coletiva, em que variados e diferentes segmentos estão representados, reconfigurando e ressignificando papéis sociais – fez emergir uma nova “pauta cultural”, em que a consciência do suporte ético conferiu à aluna as condições de segurança pessoal e social para contestar a manifestação de alguém cujo suporte técnico era superior. É o know-how ético sendo priorizado, na argumentação, em relação ao know-how técnico, o que delinea uma nova possibilidade de diálogo e interrelação, mais equânime e mais profícua.

A concretização desse processo que vimos descrevendo teve, como princípio norteador, a participação da comunidade escolar. Foi a “insistência em investir no processo de participação” (Secretária 2), o “investimento em mecanismos de participação” (Secretária 3), que possibilitou: “(...) a construção de uma relação democrática ou, pelo menos, a busca de tal relação e, ainda, possibilitou a transformação de um projeto político num conjunto de micro relações no interior da escola, a partir da abertura de novos espaços, novos mecanismos que formam novos espaços públicos e novos mecanismos de participação da comunidade na escola” (Secretário 1).

A questão da participação é também explicitada nos documentos da Secretaria, nos quais se pode ler que a escola deve ser entendida como um espaço que propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática (Smed, 1999).

Reforçando esse enfoque, evocamos o pensamento freireano, que defende a importância de acolhermos as instituições que o aluno traz para a escola, o que, por via de consequência, significa conhecer as instituições que a própria comunidade traz para o contexto escolar. É nessa interlocução entre sistema educativo e comunidade que se pode entender a escola como um espaço privilegiado da ação educativa, vivo e democrático. Uma política pública que se define pela participação e integração de todos os envolvidos no processo educativo necessita, sobretudo, criar espaços a partir dos quais os sujeitos se identifiquem com o que está sendo proposto, entendam o porquê do que está sendo proposto, assumam o que está

sendo proposto, comprometam-se com o que está sendo proposto, recriem o que está sendo proposto. Assim, o que se espera de políticas públicas que se pretendam emancipatórias é que possibilitem aos sujeitos que se reconheçam como protagonistas de uma história construída por e para todos.

Encerradas as reuniões regionais de discussão e votação das propostas elaboradas pelas várias comunidades escolares, foram formuladas as diretrizes globais de (re)construção dos Regimentos Escolares – a “Constituição da Escola”. Assim, ao final do Congresso Constituinte Escolar (Maio de 1995), havia um conjunto de Princípios acerca dos quatro eixos temáticos, denominado Princípios da Escola Cidadã (Smed, s.d.).

A partir dos Princípios construídos no Congresso Constituinte Escolar, a Rede Municipal de Educação inicia um processo de reestruturação curricular. Esta reestruturação, na perspectiva indicada por um assessor técnico-pedagógico da Secretaria, assenta-se na concepção de que “ (...) constituindo e alicerçando o currículo existem quatro fontes [Fonte-Diretriz Sócio-Antropológica; Fonte-Diretriz Sócio-Psicopedagógica; Fonte-Diretriz Epistemológica e Fonte-Diretriz Filosófica] que são Diretrizes e, ao mesmo tempo, conteúdos dos processos escolares.” (Rocha, 1996a, p.264). Das referidas fontes interessa-nos destacar aqui a Sócio-antropológica, que visa ao conhecimento do contexto no qual a escola está inserida, ainda que, na concepção do mesmo assessor, não devemos “sacralizar” a investigação sócio-antropológica, pois ela não é a panacéia nem a grande novidade proposta na reestruturação curricular por Ciclos de Formação (Rocha, 1996b).

É compreensível a preocupação do representante da Secretaria em procurar não superdimensionar uma das fontes; entretanto, ao mesmo tempo em que concordamos com a afirmação de que a investigação do meio sociocultural não é novidade, pois é uma das grandes heranças deixada por Paulo Freire, acreditamos que, à época (1996), não era possível avaliar a dimensão que teria esta fonte, ao converter-se em proposta político-pedagógica de uma Rede de Ensino. Ou seja, a pesquisa de realidade transformou-se em elemento instituído e instituinte da organização curricular da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre. O que até então se constituía em uma prática ocorrente apenas em alguns lugares, e sob a orientação de alguns educadores – imbuídos da perspectiva freireana (que trabalham, no mais das vezes, com educação não-formal, em espaços de fuga da institucionalidade normativa) – a partir de agora permite vislumbrar novos caminhos possíveis na elaboração de políticas públicas educacionais; caminhos esses abertos a partir de processos de participação democrática e coletiva.

A inserção da pesquisa sócio-antropológica como elemento fundante da organização curricular é referida como uma das políticas mais inovadoras implementadas pelas gestões investigadas. No entendimento de uma de nossas entrevistadas fazer a pesquisa “é fazer a leitura de realidade, é partir do concreto, partir da fala, partir do conceito e fazer a escola dialogar com isso” (Secretária 2).

A partir de 1998, a Secretaria implementou outra política que, no nosso en-

tendimento, também merece ser analisada. Trata-se do Planejamento e Orçamento Participativo da Rede Municipal de Ensino, OP/RME, como ficou conhecido. Esta política foi claramente inspirada no Orçamento Participativo de Porto Alegre. Em documento da Secretaria, o OP/RME é destacado “como desdobramento, no setor da educação, dos demais processos de gestão pública municipal desencadeadores de consciência política e cidadania” (Folchini, 2002, p. 18). “É um processo que privilegia os movimentos de participação da comunidade escolar na definição do planejamento e aplicação de recursos financeiros das escolas, além de potencializar a gestão democrática nas mesmas. Ele iniciou em 1998, inspirado no OP da cidade e com o objetivo de avançar ainda mais na democratização da gestão dos recursos financeiros das escolas” (Smed, 2003).

Assim como Fischman (2002), entendemos que o OP/RME é uma oportunidade de participação, um exercício de cidadania para alunos, pais, professores e funcionários, que se apropriam de discursos pedagógicos e políticos e os exercitam sem medo e/ou vergonha de expressá-los. É um exercício de discussão político-pedagógico muito interessante e, conforme o autor, sem registro em outros lugares do mundo. Nesse sentido, é fundamental destacarmos alguns aspectos que nos parecem importantes para o aprofundamento dessa questão. Um deles dá conta de que, num país como o Brasil, marcado pela desigualdade social, só importa “ouvir” quem tem poder, seja ele revestido de capital financeiro, social ou cultural. Dessa forma, os poucos que têm acesso às condições (e conseqüentes oportunidades) oferecidas por esse sistema, revestem-se de um estatuto sócio-político-cultural que, no mais das vezes, legitima o poder de poucos e ratifica a subserviência de muitos.

Na prática, isso significa uns poucos se valerem, também, de recursos lingüísticos mais sofisticados para que, através deles, o discurso oral sirva muito mais como estratégia de persuasão, do que como forma de argumento. Assim, aos que têm acesso a essa linguagem mais formal (única legitimada pela escola tradicional), fica mais fácil a tarefa de, não só expressarem a própria opinião, mas, também, de conseguir fazer com que tenham razão, o que os coloca sempre em posição de vantagem quando se trata de encaminhar decisões.

Na seqüência desse raciocínio, destaca-se que o próprio discurso político-pedagógico, quando revestido desse ranço histórico da educação tradicional (que nega as diferentes formas de expressão que os alunos trazem para o interior da escola), pode servir como instrumento de afastamento entre representantes de políticas públicas e comunidade, o que nos faz encarar a linguagem também como um recurso inequivocamente expressivo, quando a intenção de determinadas políticas é a de usá-la para devolver a palavra a quem raramente teve acesso a ela.

Assim, temos que, muito mais importante, nas referidas assembléias realizadas, é o conteúdo das falas e não a forma como são expressas, o que contribui, sobremaneira, para a intenção maior desses encontros: promover um espaço em que as pessoas se colocam e se definem exatamente como são e como sentem os pro-

blemas da comunidade, sentindo na linguagem um recurso de apoio, e não mais de paralisação ou de constrangimento.

No entendimento de Fischman (2002), o poder público, em outras localidades, não consulta as comunidades para saber qual conhecimento a escola tem de distribuir, qual conhecimento a escola tem de desenhar e, dessa forma, institucionaliza um discurso autoritário e, conseqüentemente, implementa políticas públicas nas quais a comunidade não se reconhece e com as quais não se identifica.

O movimento desencadeado pelo OP/RME parece influenciar, ainda, a cultura instituída como adequada para participação política. É também Fischman (2002) que destaca três aspectos, os quais, também no nosso entendimento, são merecedores de atenção, por se tratarem de indicadores de que algo diferente está acontecendo na cultura política das comunidades envolvidas. Um dos destaques é a cultura visual: nas apresentações em que as escolas utilizam recursos audiovisuais, a Plenária presta mais atenção ao projeto apresentado, muito mais do que naquelas em que os apresentadores se valem apenas da cultura oral. Esta é uma situação interessante, pois implica socializar as novas formas de fazer política e, como se sabe, as formas de fazer política, hoje, relacionam-se fortemente com a mídia e com os recursos por ela utilizados.

Outro aspecto a ressaltar é a forma de atuação nas Plenárias. Nelas, todos têm direito a falar e o fazem reiteradamente, sem preocupação com formalidades, nem formalismos. Assim, foi destituído, deste tipo de reunião, o caráter solene que costuma envolver atos públicos e políticos. Entretanto, torna-se imprescindível ressaltar que havia situações formais, ao longo do processo, sem que essas se tornassem um entrave para a participação, fruto, talvez, da aceitação e do respeito com que as contribuições eram encaradas. Dessa forma, nas Plenárias havia festa, música, dança, crianças, gritos, choros, enfim, nas palavras de Fischman (2002), nelas “têm o que tem a vida dessas comunidades”.

Em síntese, as Políticas Públicas de Educação implementadas em Porto Alegre entre os anos de 1993 e 2004, parecem ser uma experiência metodológica de aproveitamento daquilo que Santos (2004) chama de “conhecimento técnico popular”, um conhecimento legítimo, ainda que assistemático, relevante, ainda que despedido de linguagem técnico-acadêmica, profundo, ainda que expresso em linguagem coloquial. Trata-se, portanto, de uma vivência para além do meramente participativo, podendo-se, quem sabe, defini-la como a ruptura entre a sacralização do poder institucionalizado e o poder das comunidades, o que converteria essa experiência numa nova forma de conceber quais conceitos de homem e de sociedade contemporânea esperamos ter.

Quando se constrói um projeto pedagógico para e a partir das classes populares – como o aqui descrito – quer nos parecer que estamos diante de um exemplo concreto de aplicação edificante da ciência, nos quais os grupos sociais envolvidos constroem um alargamento cultural, ético e político e, portanto, um projeto de cunho emancipatório na perspectiva indicada por Santos (1996a).

Parece-nos, também, que esta proposta de construção coletiva, implementada pela Secretaria, caminha igualmente na direção indicada por Santos (1996a; 1996b), quando coloca o conflito entre o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação: não há conhecimento em geral, nem ignorância em geral – cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância, e vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento.

É possível, também, percebê-las como espaços de empoderamento (“empowerment”) dos novos atores sociais. Empoderamento entendido como qualificação permanente das discussões e construção de poder comunitário, a partir do reconhecimento e auto-reconhecimento dos atores sociais como autores de políticas educacionais (Moraes, 2004).

A experiência aqui analisada caminha na direção contrária à tradicional forma de se fazer política educacional no Brasil e, eventualmente, pode ser avaliada como utópica, especialmente se considerarmos o descrédito dos poderes instituídos que estamos vivendo. No entanto, nos permitimos lembrar que Santos (2002b) aponta para o fato de que, em períodos históricos de pessimismo estrutural, tendemos a ser demasiadamente complacentes em relação à realidade existente, pois que ela nos é familiar, tornando-nos reticentes ao que é apenas emergente e desconfiados ao que nos parece fora do comum.

Uma proposta essencialmente participativa, que busca nas concepções e necessidades dos integrantes da comunidade, as demandas e ideais de uma educação possível e desejável, ancora-se em novos portos, para escolher novos caminhos, mas, acima de tudo, define novas possibilidades e instâncias de participação. Valorizando a diversidade de saberes e dando voz e vez às diferentes subjetividades sociais, constitui-se numa iniciativa que, se é ímpar, por servir àquela específica realidade, é também plural, por apontar novas possibilidades de ação política a serem perseguidas. Os resultados da pesquisa demonstram ser possível, mesmo em tempos de globalização, a construção de políticas públicas educacionais emancipatórias.

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Fischman, G. (2002). A energia criadora do movimento pedagógico em Porto Alegre. In N. Ropke e M. Folchini (org.), *Planejamento e Orçamento Participativo: uma história para contar* (pp. 13-16). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- Folchini, M. (2002). Educação para a cidadania: reflexões sobre o Orçamento Participativo da Rede Municipal de Ensino. In N. Ropke e M. Folchini (org.), *Planejamento e Orçamento Participativo: uma história para contar* (pp. 17-29). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Moraes, S. C. (2004). É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação? *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 225-246.
- Rocha, S. (1996a). Novas Perspectivas Educacionais: Caminhada Coletiva de Reestruturação Curricular nas Escolas Municipais. In L. H. Silva e J. C. Azevedo (org.), *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais* (pp. 260-272). Porto Alegre: Sulina.

- Rocha, S. (1996b). Reflexão acerca da investigação que explicita o conteúdo da fonte sócio-antropológica na estrutura curricular. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Série: Reflexões da Escola Cidadã.
- Santos, B. S. (1996a). Para uma pedagogia do conflito. In L. H. Silva e J. C. Azevedo (org.), *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre: Sulina.
- Santos, B. S. (1996b). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2002a). Entrevista concedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, São Paulo.
- Santos, B. S. (2002b). *Democracia e participação: o caso do Orçamento Participativo em Porto Alegre*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2003). Para uma sociologia das ausências e das emergências. In B.S. Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente* (pp. 735- 775). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2004). Entrevista concedida a Salete Campos de Moraes. Coimbra: não publicada.
- SMED. (1999). *Caderno Pedagógico 9 – Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- SMED.. (s.d). *Princípios da Escola Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- SMED.. (2003). Smed on line. <http://portoalegre.rs.gov.br/smed>. Capturado em 25/06/2003.