


DOI: 10.22476/revcted.v6.id473

ISSN: 2447-4223

ESCOLA CIDADÃ: UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA

Jose Clovis de Azevedo ¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7927-5119>

Centro Universitário Metodista de Porto Alegre (IPA), Porto Alegre, RS, Brasil

Submetido em: 30/10/2020

Aceito em: 17/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

Resumo

Este trabalho tem como objetivo o estudo dos princípios e propostas fundamentais do projeto Escola Cidadã desenvolvidos na rede municipal pública de educação da cidade de Porto Alegre durante as administrações populares, no período de 1989 a 2004. É analisado o projeto de democratização da cidade e seus desdobramentos na democratização da escola. As fontes de análise utilizadas foram documentos básicos sobre a política educacional da época, os principais autores que serviram como referência teórica para projeto, entre eles Paulo Freire, Carlos Brandão, Vigotski, Gramsci e Karl Marx. O estudo mostra que a Escola Cidadã foi um projeto contra-hegemônico, baseada em valores solidários, cooperativos e coletivos. É um contraponto à mercoescola, sustentada pelos valores neoliberais do modelo de mercado, como a competição, o individualismo, empreendedorismo e a meritocracia.

Palavras-chave: Escola cidadã; Democracia; Mercoescola; Ciclos de Formação; Avaliação emancipatória.

CITIZEN SCHOOL: A COUNTER-HEGEMONIC EXPERIENCE

Abstract

This work aims to study the fundamental principles and proposals of the Citizen School project, developed in the public municipal education network in the city of Porto Alegre, during popular administrations from 1989 to 2004. The city's democratization project and its consequences for the school democratization are analyzed. The analysis sources used were basic documents on the educational policy of the time. The main authors who served as a theoretical reference for the project were, among them, Paulo Freire, Carlos Brandão, Vygotsky, Gramsci and Karl Marx. The study shows that Citizen School was a counter-hegemonic project, based on solidary, cooperative and collective values. It is a counterpoint to the market school supported by the neoliberal market model values, such as competition, individualism, entrepreneurship and meritocracy.

Keywords: Citizen school; Democracy; Mercoescola; Training Cycles; Emancipatory Evaluation.

¹Professor, Doutor em educação pela USP, docente no PPG do centro universitário metodista IPA, coordenador do NEPE – Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais – Grupo de pesquisa Educação e Inclusão. E-mail: clovisazevedo45@gmail.com



ESCUELA CIUDADANA: UNA EXPERIENCIA CONTRAHEGEMÓNICA

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo estudiar los principios y propuestas fundamentales del proyecto Escola Cidadã desarrollado en la red de educación pública municipal de la ciudad de Porto Alegre durante las administraciones populares, de 1989 a 2004. o El proyecto de democratización de la ciudad y su desarrollos en la democratización de la escuela. Como fuentes de análisis utilizadas para los documentos básicos sobre una política educativa de la época, los principales autores que sirvieron de referencia teórica para el proyecto, entre ellos Paulo Freire, Carlos Brandão, Vigotski, Gramsci y Karl Marx. El estudio muestra que Escola Cidadã fue un proyecto contrahegemónico, basado en valores solidarios, cooperativos y colectivos. Es un contrapunto al supermercado, sustentado en los valores neoliberales del modelo de mercado, como la competencia, el individualismo, el emprendimiento y la meritocracia.

Palabras clave: Escola cidadã; Democracia, Mercoescola; Ciclos de Formação; Avaliação emancipatória.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo retomar alguns elementos do estudo que compõe a tese de doutorado que submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2004. A retomada justifica-se pela permanência e avanço das tendências estruturais e conjunturais que à época se evidenciavam e nos dias de hoje se apresentam mais claras e mais polarizadas nas disputas do caráter da sociedade e consequentemente da educação.

A década de 1990 caracterizou-se pelo avanço do embate entre as ideias do estado social, contidas na constituição de 1988 e o avanço da concepção de estado mínimo, baseado nos princípios neoliberais que buscavam ampliar os mercados conquistando espaços na privatização dos serviços públicos. Este projeto expressava uma nova fase do capitalismo estruturada ao nível internacional a partir das estratégias estabelecidas no Consenso de Washington².

²O Consenso de Washington é um conjunto de medidas neoliberais - que se compõe de dez regras básicas - formulada em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Essas medidas tornaram-se a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento.



Na referida tese Azevedo (2007) apresentei a Escola Cidadã como o desdobramento na educação de um projeto contra-hegemônico, experienciada na cidade de Porto Alegre, onde o traço mais emblemático foi a democratização do estado no âmbito municipal, estabelecendo o controle social das políticas públicas pela radicalização da democracia, por meio da participação da cidadania.

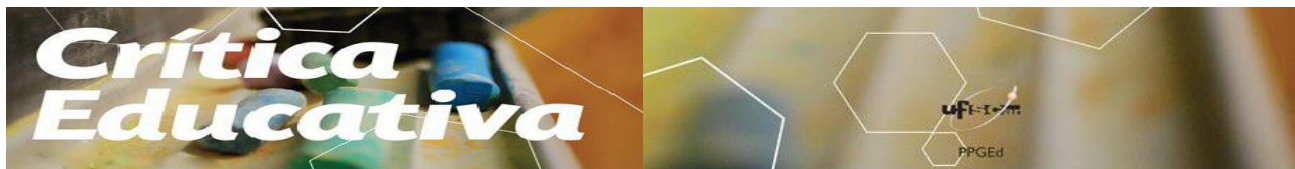
A experiência da Escola Cidadã foi estudada como contraponto às ideias privatistas que ganhavam espaços no período. Para analisar os elementos ontológicos que valoravam os processos de privatização e mercantilização da educação foi constituído o conceito de *mercoescola*, enfeixando as características básicas de uma educação voltada a formar subjetividades com valores da ideologia de mercado.

No trabalho que segue procuro demonstrar a atualidade do conceito de *mercoescola* como conteúdo da mercantilização da educação, e a vitalidade do projeto Escola Cidadã como possibilidade alternativa para enfrentar o avanço da formação de subjetividades, que se objetivam no avanço da sociedade controlada pelos valores de mercado.

No desenvolvimento da discussão será apresentada também a relação entre o projeto de cidade e as concepções praticadas e vivenciadas na Escola Cidadã nos anos da década de 1990.

***Mercoescola* e Escola Cidadã: as bases ontológicas da disputa de projetos**

Nos últimos trinta anos a construção das subjetividades mercantilizadas têm completado os avanços macroeconômicos que orientam os processos de privatização da economia, de diminuição do estado, de cerceamento de direitos. O monopólio da informação exercido pela mídia, legitimadas políticas regressistas, procura validar as visões que reforçam a chamada racionalidade econômica. Como afirma Souza (2017, p.5), “Como não somos formigas que repetem uma informação genética, nosso comportamento é determinado por uma visão do mundo e das coisas que é “construída.” Isto possibilita que a racionalidade subjetiva do capital vá ao encontro da submissão mística das almas.



Como resultante deste processo revela-se a aliança entre elementos recapturados do fascismo e os interesses do capital financeiro. Isto ocorre com o apoio significativo de segmentos populares. Diante disso torna-se oportuno o questionamento feito por Étienne de La Boétie (2006), ainda no Século XVI, em sua obra “Discurso sobre a servidão voluntária” quando procura identificar as causas da submissão de muitos à vontade e aos interesses de poucos. Na mesma lógica (Azevedo, 2020) poderíamos questionar o que explicaria que os algozes da democracia, das políticas de proteção social, dos direitos trabalhistas, sejam seguidos cegamente e até fanaticamente por suas próprias vítimas?

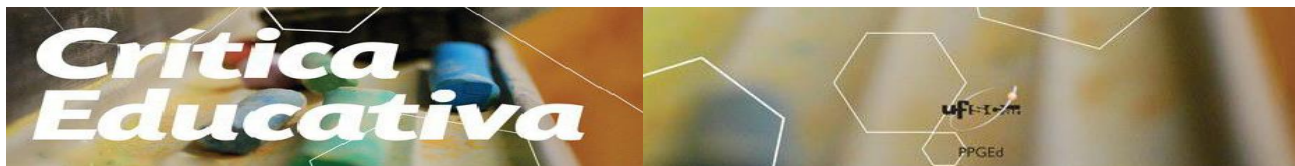
Na complexidade da diversidade de possibilidades para responder a esta questão podemos encontrar também uma pluralidade de espaços de formação das subjetividades. Mas certamente o sistema educacional público adquire importância singular, pois mais de quarenta milhões de crianças e jovens passam pela escola pública nos tempos atuais.

A “democratização do acesso” permitiu que a maioria da população, em idade escolar, seja matriculada na escola fundamental³. As diretrizes das políticas educacionais para os países periféricos foram constituídas ao longo dos anos 1990, emanadas das agências controladas pelos países de economias avançadas. O Banco Mundial é o principal elaborador e difusor dessas políticas. Uma de suas sínteses é “a garantia da satisfação às necessidades educacionais básicas da população”. Leia-se garantir a educação fundamental para os pobres e para os demais níveis de ensino, o acesso pelo mercado àqueles aptos a adquirir a mercadoria educação.

Com as novas relações de poder, decorrentes da hegemonia de mercado, com os efeitos da aplicação de suas políticas educacionais, a escola pública “tradicional” sofre um processo de reconversão cultural.

Grosso modo, a escola pública tradicional é constituída de valores herdados da tradição republicana e iluminista, mescla um humanismo cristão, com seus matizes, ora conservador, ora progressista, com o humanismo liberal, também tendencialmente conservador. É importante, ainda, registrar que, para formar esse amplo espectro, também contribuíram as perspectivas utópicas, defensoras da superação do capitalismo, introduzidas na educação pelas lutas sociais em defesa da

³Ver Censo Escolar do Ministério da educação Instituto Nacional de Ensino e pesquisa (MEC-INEP), 2019.



escola pública. Essa composição contraditória não obscurece certo protagonismo dos seus atores na defesa da educação pública como direito e da escola como espaço público a ser preservado. Contudo, a sua estrutura institucional é pouco permeável à mudança.

O trabalho é predominantemente individual e o currículo, em geral, reduzido ao conteudismo. Mesmo com esses limites, ainda é significativa a ética do público, base real de onde emanam as possibilidades progressistas para a escola pública. Os movimentos de democratização da escola expressam essas possibilidades. Das suas contradições internas e da contradição da sua visão republicana com as políticas orientadas para o mercado, surgem dois movimentos opostos que se negam mutuamente: A Escola Cidadã e a *mercoescola*. Aquela se liga à trajetória do pensamento transformador, emancipador; esta se vincula aos princípios epistêmicos conservadores. Ambas compõem a totalidade contemporânea do capitalismo em sua fase de acumulação flexível, produção do conhecimento flexível e a consequente expansão do trabalho precário. Para as necessidades do capital na sua forma financeirizada e complexa não interessa uma escola baseada em uma cultura democrática e cidadã. O objetivo do mercado é uma escola que acolha os seus valores, que se identifique com o pragmatismo inerente ao seu *onthus*.

A reconversão cultural da escola tradicional subordina-se à fase atual de formação e acumulação de capital, na qual a educação tem um papel formador a cumprir. É tarefa da escola assimilar, criar e difundir valores culturais pertinentes aos parâmetros da crescente mercantilização das relações sociais, políticas e culturais da economia e da sociedade mercantilizada. Dentro dessa lógica, é necessário reconverter o conteúdo cultural da escola, orientá-la com um conjunto de valores que garantam uma formação essencial para os objetivos de mercado: a *mercoescola*.

Na *mercoescola*, a educação reconvertida em uma educação para o mercado assume um duplo papel. No seu “valor de uso”⁴, realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando os

⁴ No seu valor de uso tem, em geral, uma realização ilusória ou parcial. Ilusória porque tem a miragem do sucesso individual como patrimônio que o indivíduo pode adquirir com a escolaridade. Estudar é igual a bom emprego, sucesso no vestibular e outras possibilidades. Na verdade, ao indivíduo escolarizado não está colocada a possibilidade real de trocar a sua formação por uma vida digna. Isto é, operar a concepção marxiana do valor de uso. O curso normal é colocar a sua formação no mercado como valor de troca, transfigurada em dinheiro quantificado pelas relações impostas pelo mercado de trabalho. Por isso, a formação na *mercoescola* reconverte o seu próprio universo simbólico, os seus valores culturais em elementos agregados à mercadoria. Sobre a metamorfose da mercadoria, ver Marx, *O capital*, vol. 1 e 2, cap. III, [s.d.], p. 105.



valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. E, como substância educativa, a visão de mundo e os elementos simbólicos e intangíveis adquiridos, em seu movimento, objetivam-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital, legitimando a extração da mais valia. A fórmula “vender para comprar” e “comprar para vender” realizam-se no âmbito da educação⁵. Com uma formação substantiva, com base nos valores e concepções essências ao primado do mercado, com o fornecimento de habilidades mínimas para determinada conjuntura do desenvolvimento tecnológico, objetiva a formatação do mercado de trabalho com indivíduos identificados com o pensamento de mercado. E, de forma pragmática, na sua dimensão axiológica, a educação-mercadoria inclui-se e é integrada na circulação geral da formação de capital como valor de troca, mercadoria, produto de compra e venda, na forma da produção social da força de trabalho.

A reconversão da escola tradicional, *lato sensu*, humanista, em mercoescola é coerente com a tendência mundial de hegemonia de mercado, produtora da nova totalidade caracterizada pela acumulação flexível do capital Jappe (2019

, expressão da fase atual de sua produção e reprodução. Portanto, a reconversão da escola tradicional em *mercoescola* é a conversão da educação em mercadoria trabalho e a sua reconversão em capital. É a realização, na esfera educacional, das condições simultâneas de produção e reprodução.

As condições de produção são simultaneamente as de reprodução. Nenhuma sociedade pode produzir continuamente, isto é, reproduzir sem reconverter, de maneira constante, parte de seus produtos em meios de produção ou elementos de produção nova (MARX, *O capital*, cap. XXI, [s.d.], p. 619).

⁵ O processo de reconversão da mercadoria em dinheiro e do dinheiro em capital é demonstrado por Marx na seguinte fórmula: $M - D - M$, conversão da mercadoria em dinheiro e reconversão do dinheiro em mercadoria, vender para comprar. O outro processo é a conversão do dinheiro em mercadoria e a reconversão da mercadoria em dinheiro, comprar para vender, expresso na fórmula $D - M - D$. Neste tipo de circulação, o dinheiro que se movimenta se transforma em capital. “O circuito $M - D - M$ tem por ponto de partida uma mercadoria e por ponto final outra mercadoria que sai de circulação e entra na esfera do consumo. Seu objetivo final, portanto, é consumo, satisfação de necessidades, em uma palavra, valor de uso. O circuito $D - M - D$, ao contrário, tem por ponto de partida o dinheiro e retorna ao mesmo ponto. Por isso, é o próprio valor de troca o motivo que o impulsiona, o objetivo que o determina” (MARX, *O capital*, v. 1, cap. IV, [s.d.], p. 168-169).



Produz formação, cujos conteúdos são conceitos, valores, atitudes, comportamentos integrantes do “núcleo duro” da ideologia de mercado⁶. Esse referencial é uma gnosiologia absorvida nas relações de produção, que impulsiona e legitima as formas de acumulação, transforma-se, portanto, em elemento intrínseco, em valor agregado às mercadorias. Daí, por que atua em oposição a todo princípio humanista que possa criar estrangulamentos para o universo do mercado.

A reconversão desenvolve-se no âmbito das ideias e da cultura, incidindo na formação e difusão do sistema de valores que justificam o sistema produtivo. Esse processo transcende às contradições da natureza específica das relações de compra e venda da educação como mercadoria em si, disponibilizada no mercado pela oferta da rede privada de escolas. Também o conceito *mercoescola* não se confunde com a ideia de escola técnica, formadora de mão de obra dirigida para determinadas atividades econômicas, porque se desdobra na educação em geral, independentemente de nível de ensino ou finalidade da instituição educacional. É uma determinação decorrente das necessidades do tipo de racionalização inerente às relações de produção e aos padrões de consumo do processo de mundialização do mercado. Seguindo o seu curso, a lógica do capitalismo é considerar a sociedade inteira como uma imensa empresa. Hoje mais do que nunca, esta lógica leva a considerar o próprio mundo como uma empresa.

A escola como espaço de apropriação, produção e socialização de cultura tem um papel de significativa relevância na construção ideológica que encobre a contradição da oposição entre trabalho e seu objeto, por isso não poderia deixar de ser integrada na produção de determinados conhecimentos e no fortalecimento do mundo simbólico, vital para a perpetuação do sistema. A dominação do mercado penetra à própria espiritualidade e a forma mercadoria, em movimento irresistível invade a cultura. (KURZ, 1998)

Os valores da mercantilização atingem todas as dimensões da vida. A crença no indivíduo capaz de vencer por si só; o culto ao individualismo; à competição; ao empreendedorismo; ao empresarialmente de si mesmo; são elementos ideológicos constituídos pelo neoliberalismo que tem pontes com a mística fascista, pois negam a ética da solidariedade, do coletivo, da cooperação comunitária.

⁶ Sobre a relação educação e estrutura econômica capitalista, ver FRIGOTTO, 1999.



Nesses tempos avança uma ideologia dominante, “racional”, produzida por uma realidade histórica que consegue se arranjar com uma irracionalidade alimentada e utilizada como forma de perpetuar a crescente desigualdade social. No entanto as experiências históricas como a Escola Cidadã vivenciada em Porto Alegre nos anos 1990, apontam possibilidades para resistir e disputar uma política educacional democrática e transformadora.

A Escola Cidadã no contexto da democratização da cidade

O projeto Escola Cidadã foi o desdobramento na educação do projeto de democratização da cidade de Porto Alegre nos anos de 1990. Pelo seu caráter de oposição á política neoliberal configurou-se como uma experiência política contra-hegemonica, radicalizando a democracia com a participação popular, desprivatizando o estado, criando espaços públicos de participação e controle social na formulação de políticas, distribuição de recursos, controle e fiscalização da realização e da qualidade dos serviços públicos. À gestão democrática da cidade correspondeu também a democratização da educação que foi entendida e estruturada em três dimensões: a democratização da gestão; do acesso; e a democratização do conhecimento com “aprendizagem para todos” (AZEVEDDO,2004).

O Carro-chefe do processo de democratização da cidade foi o Orçamento Participativo (OP). O OP se constituiu no espaço de definição, indução e concretização de políticas públicas priorizadas pela cidadania. Foi definido pelo professor Boaventura Sousa Santos (2002, p 467) “como uma estrutura e um processo de participação comunitária baseado em três princípios e num conjunto de instituições que funcionam como mecanismos ou canais para assegurar a participação no processo decisório do governo municipal”.

Os três princípios são assim sintetizados: (a) participação aberta a todos os cidadãos, sem nenhum *status* especial atribuído às organizações comunitárias; (b) combinação de democracia direta e representativa, cuja dinâmica institucional atribui aos próprios participantes a definição das regras internas; e, (c) alocação dos recursos para investimento de acordo com uma combinação de critérios gerais e técnicos, ou seja, compatibilizando as decisões e as regras estabelecidas pelos participantes com as exigências técnicas e legais da ação governamental, considerando também a necessidade de trabalhar com a realidade financeira.



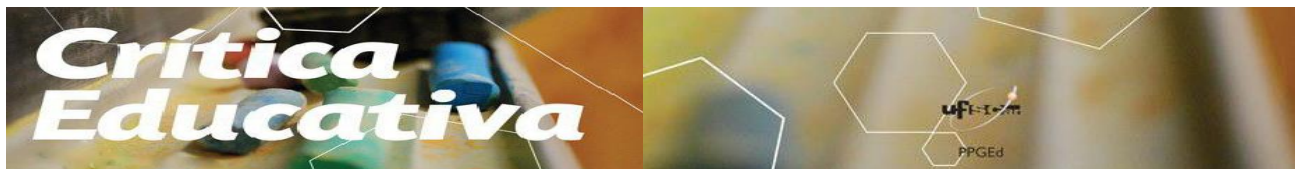
Segundo Baierle (1998) pesquisa realizada pela ONG/Cidade em 1988, analisou elementos quantitativos e qualitativos do OP. Nas Assembleias Regionais de primeira rodada daquele ano participaram 11.700 pessoas, a maioria mulheres, sendo que 11,5% dos participantes identificam-se como "comunidade escolar" (professores e alunos), encontrando no OP um espaço de realização de interesses comuns (acesso à escola; ampliação de programas tipo alfabetização, educação de jovens e adultos, convênio de creches comunitárias; construção e reforma de escolas; e outros).

Articulando-se com o processo de democratização da cidade a Rede Municipal de Educação (RME) criou mecanismos e espaços de participação com a eleição de diretores, Conselhos Escolares, e o OP das escolas que definia de forma participativa a gestão financeira da unidade escolar e de parte dos investimentos educacionais da região. O projeto Escola Cidadã foi construído coletivamente no Primeiro Congresso da Rede, chamado Constituinte Escolar, em 1995 e 1996, Porto Alegre (1995), sendo também nominado por decisão dos participantes do congresso de Escola Cidadã. Importante registrar que tanto no OP da cidade, como nos congressos da RME, os representantes do governo não tinham voto.

As repercussões do projeto de democratização de Porto Alegre atraíram a atenção internacional, resultando na realização de edições do Fórum Social Mundial, inicialmente denominado Fórum Social Mundial de Porto Alegre.

As fontes do currículo na Escola Cidadã

Um dos desafios da Escola cidadão foi estruturar o currículo partir das experiências vividas pelas comunidades. Para cumprir tal objetivo era preciso a abertura da instituição para muito além da abertura física, que viabiliza o espaço da escola para prática de esportes, festas e outras atividades comuns a essas relações. Era necessária concepção e métodos para a demolição dos “muros culturais” que separam a escola e a comunidade. Esta visão decorre de uma postura epistemológica que não desconsidera o senso comum e reconhece que todos os indivíduos são proprietários de saberes da sua experiência, “o saber da experiência feito” Freire (1996), realizada no seu contexto cultural e histórico. Nesta direção Gramsci (2001) afirma a importância do senso comum como base para o conhecimento científico ao enunciar que todos os “homens” são filósofos, pois tem crenças ideias e visões sobre as coisas do mundo.

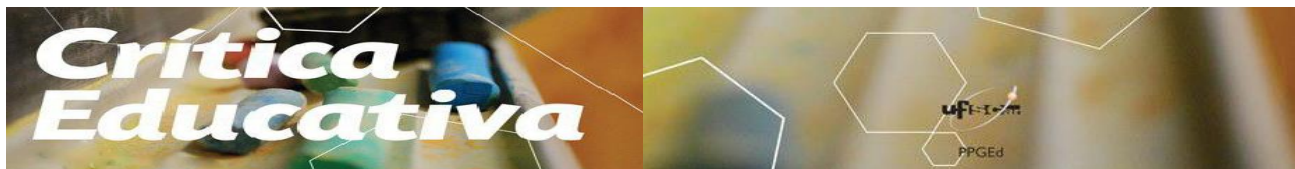


A proposta pedagógica, ela própria, tem que se tornar senso comum, pelo menos nos seu enunciado e princípios gerais. Isto pressupõe dois elementos centrais: ela terá que ser construída a partir de questões significativas para a comunidade, numa fusão com os fundamentos da teoria do conhecimento e do suporte técnico pedagógico ao alcance da prática dos educadores e, no momento seguinte, ser amplamente discutida e divulgada na comunidade escolar.

Na Escola Cidadã, a dialética da construção do conhecimento articulando senso comum, “o saber da pura experiência feito”, com o conhecimento científico sistematizado teve suas realizações a partir da investigação socioantropológica. Esta experiência desenvolvida pelas escolas de Porto Alegre organiza as atividades escolares a partir de dados obtidos por uma investigação socioantropológica realizada nas comunidades escolares por professores e, em alguns casos, com a participação de funcionários, alunos, pais e mães. Partindo da verificação do senso comum, como indica Brandão (1998 p 11): “[...] são todas as dimensões de uma determinada comunidade inclusive seus sonhos, aspirações e projetos que constituem o discurso a ser revelado e decodificado”.

A pesquisa socioantropológica estruturou-se para organizar o ensino a partir de quatro fontes do conhecimento que elucidam os saberes decodificados nas comunidades que vão dar significado aos conteúdos programáticos “O que nos interessa, sobretudo, é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre as percepções da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível.” (BRANDÃO, 1998, p. 12).

Segundo a SMED (1996) as fontes referenciadas são as que seguem; A fonte filosófica diz respeito às reflexões sobre que ser humano e que sociedade queremos formar, que valores importam resgatar ou reforçar; A fonte sócio-antropológica busca conhecer o universo do educando, seu imaginário, seu modo cotidiano de vida, sua história individual e comunitária; A fonte epistemológica trata da articulação dos saberes da vida com os conhecimentos sistematizados em todas as áreas. O conhecimento significativo para o educando, aquele que articula e reflete com e sobre a própria experiência de vida;



A fonte sócio-psicopedagógica nos alerta para os processos de construção da inteligência da criança, do adolescente e dos adultos. A concepção de conhecimento à qual nos filiamos, entende que cada um de nós constrói sua compreensão do mundo a partir das relações que estabelece com o objeto do conhecimento.

A investigação sócio-antropológica é o portal de entrada na escola da experiência do senso comum. Portanto é a práxis na qual se fundamenta a possibilidade de democratização do conhecimento. Se a eleição de conselhos escolares, de diretores e vices, os encontros de formação dos conselheiros e o Congresso Municipal de Educação são fundamentais à democratização das relações de poder, a investigação socioantropológica instala uma linguagem e uma prática comprometidas com um conhecimento para todos, contextualizado e socialmente construído.

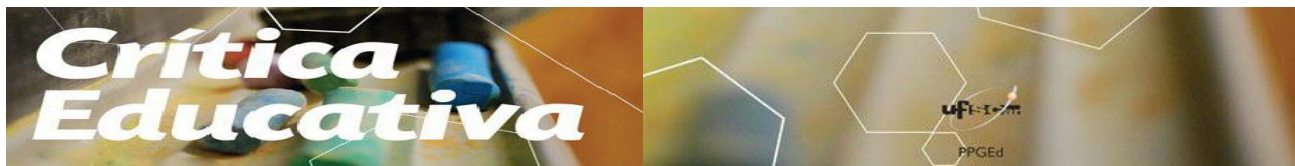
A organização do ensino em Ciclos de Formação estruturou-se a partir do permanente e renovado diálogo com as fontes do conhecimento localizadas nos universos culturais das comunidades escolares.

Evoluindo a partir da do conceito de tema gerador Freire (1983) a Escola Cidadã estruturou o complexo temático, tendo como núcleo o fenômeno mais significativo para a comunidade, revelado pela investigação socioantropológica, em torno do qual se organiza o campo conceitual correspondente, operando-se a vinculação com conteúdos programáticos das diferentes área do conhecimento.

Aprender nos ciclos da vida

A escola Cidadã organizou o ensino em complexos temáticos a partir das fontes do conhecimento, estruturando os Ciclos de Formação. A instituição dos Ciclos de Formação na Escola Cidadã representa a tentativa de traduzir na organização escolar os ciclos da vida.⁷ É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos.

⁷ As principais referências utilizadas pela Escola Cidadã para a prática pedagógica foram as teorias da aprendizagem desenvolvidas por J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky. Ver: REGO (1998), GALVÃO (1998), LA TAILLE *et al* (1992).



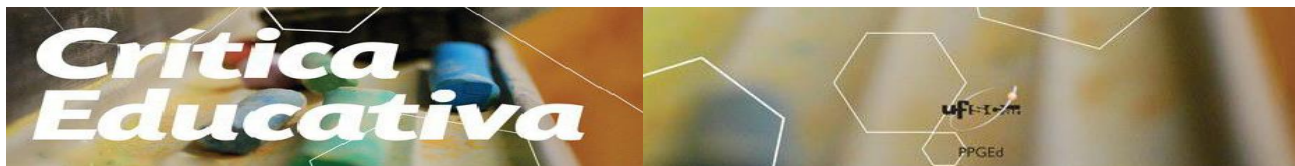
As crianças e os adolescentes são seres em permanente desenvolvimento. O tempo de aprendizagem do educando não pode ser submetido à camisa de força do tempo do ano letivo ou do ano civil. A escola por Ciclos de Formação vê a aprendizagem como um processo no qual não há, necessariamente, períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas um permanente desenvolvimento. Dessa compreensão decorre o critério da enturmação dos educandos por idade.

Segundo a SMED (1996) a escola por Ciclos de Formação, ao enturmar os educandos por idade e não por nível de conhecimento— como faz a escola tradicional —, oportuniza interações e trocas a partir de elementos de identidade contidos nas idades próximas e com diferentes níveis de desenvolvimento proximal, incidindo no processo de aprendizagem de todos. Segundo Vigotski (1984) aprendizagem sustenta-se em processos imaturos, mas que podem alcançar a maturação com ações interativas. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal, que se configura como um potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido interativamente a realiza-se com mais intensidade em grupos com identidade etária. “A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais” (SNYDERS, 1993, p. 29).

O fundamental SMED (1996) é que a escola e os educadores sejam capazes de produzir intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico do desenvolvimento de cada educando, estimulando os elementos sensíveis das características etárias com atividades que proporcionem experiências de aprendizagens concretas. Portanto, a existência em um mesmo grupo de educandos com níveis de conhecimentos diferenciados pode contribuir para dinamizar a aprendizagem, desde que haja a potencialização pedagógica. Sobre essas possibilidades,

Outra contribuição teórica importante à organização dos Ciclos de Formação é a de Henry Wallon⁸, para quem é essencial para a escola reconhecer as mudanças objetivas no comportamento da criança nas suas diferentes idades e em situações diferenciadas e as conseqüentes necessidades daí decorrentes. Este reconhecimento se concretiza quando a escola respeita e diagnostica o comportamento dominante em cada etapa do desenvolvimento SMED (1996), estimulando o

⁸ Sobre relação idade e aprendizagem, a necessidade de uma escola flexível que responda às diferentes fases do desenvolvimento biológico e psicossocial da criança, ver GALVÃO (1998).

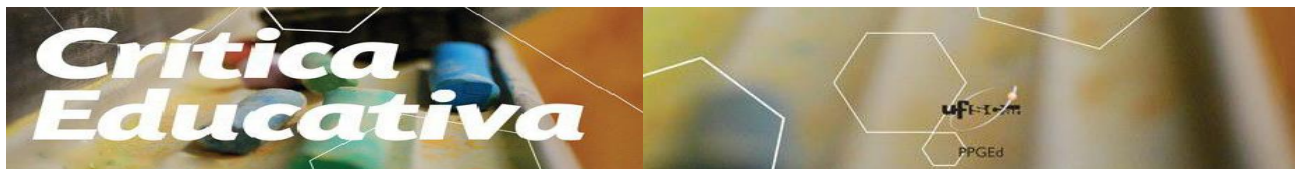


processo de integração de comportamentos, o que é uma necessidade inerente ao processo de construção da personalidade em cada fase. Cabe à escola, como instituição educadora, cumprir a função de prover os meios e realizar as mediações e atividades necessárias para realização da formação das crianças e dos adolescentes. Quando isso não é observado pela ação pedagógica da escola, quando as tarefas escolares contradizem as circunstâncias psicossociais que vive objetivamente a criança, característica de seu universo transitório, o ato educativo acaba empobrecido e desconstituído de sentido. A escola deve identificar e estimular as relações entre a formação intelectual e a interatividade social, contribuindo para a criança aprender a convivência nas contradições do contexto sociocultural e, ao mesmo tempo, tenha acesso aos conhecimentos pertinentes a sua formação.

Avaliação emancipatória

A Escola Cidadã afirmou o compromisso com a prática de uma avaliação emancipatória voltada a busca do sucesso do educando na aprendizagem em um processo de “progressão continuada”, superando o conceito de aprovação/reprovação, estabelecendo o objetivo de “aprendizagem para todos” em processos solidários e cooperativos. Dentro desses referenciais, ao invés de punir o educando pela retenção, pelo que não aprendeu, a Escola Cidadã procura valorizar as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para promover a aprendizagem contínua. Essa concepção de Escola Cidadã implica um compromisso inequívoco com o direito à aprendizagem para todos educandos:

Assim, a estrutura de Ciclos operacionaliza, de forma mais ampla, um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sociocognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis porque se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo (SMED, 1996 p.11).



A Escola Cidadão propôs enfrentar concepções excludentes, meritocrática, baseadas na classificação, na seleção e nos testes padronizados Ravitch (2011), que o modelo de mercado tenta impor à educação.

Para viabilizar a Escola Cidadã foi implementada uma política de valorização dos educadores, com formação permanente em serviço, 35% de hora atividade, reposição bimestral da inflação, plano de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público.

Foram criadas funções e instituições de apoio para qualificar as atividades pedagógicas: o professor itinerante como apoiador das atividades organizadas pelas diferentes áreas; o laboratório de aprendizagem; as turmas de progressão e as salas de integração e recursos.

Estes novos órgãos e funções tiveram como objetivo viabilizar o funcionamento dos novos tempos e espaços e garantir a aprendizagem para todos. Em termos de ampliação das vivências curriculares, é importante registrar a existência da Arte Educação desde o primeiro ano do primeiro ciclo, nas diferentes linguagens das artes; o ensino de inglês, francês e espanhol no segundo e terceiro ciclo; o ensino de filosofia, a existência de ambientes informatizados de aprendizagem ligados à Internet e tendo, ainda, cada escola, um educador nas funções de coordenador cultural, que faz a mediação e a articulação das atividades culturais da escola na comunidade e da comunidade na escola. A noção de cada escola como polo cultural foi trabalhada desde as questões culturais que integram o complexo temático, suas relações conceituais, suas implicações pedagógicas específicas, até a dimensão de movimento com a utilização da escola como espaço cultural, a promoção de eventos e encontros, envolvendo o trabalho da escola e da comunidade. O projeto político pedagógico da Escola Cidadã teve a intencionalidade de busca de uma formação onde a dialética da prática social constitui-se como fonte do conhecimento: “a teoria deve estar a serviço de ações transformadoras; e a prática social é o critério da verdade e o fim último do processo de conhecimento”. (SMED, 1996 p.36).

Renovando possibilidades

A experiência de dezesseis anos da Administração Popular em Porto Alegre (1989-2004) revela as possibilidades e as potencialidades de um projeto de radicalização da democracia, com intensa participação popular. A estruturação do Orçamento Participativo, sua transformação em



espaço indutor e formulador de políticas públicas pela cidadania constitui-se numa prática de soberania popular, o que aponta alternativas para o enfrentamento da hegemonia do capital em sua fase de acumulação flexível.

De outra parte o projeto Escola Cidadã como contraponto à *mercoescola* amplia a percepção da necessidade do projeto educacional estar vinculado a um projeto político global de cidade ou de nação. Reforça a ideia de que a educação isoladamente não transforma a sociedade, mas sem a educação não há transformação. O desdobramento na educação do processo participativo implantado na cidade é o que caracteriza a qualidade contra-hegemônica da Escola Cidadã, uma vez que seus princípios e práticas se articulam com as ações que realizam a gestão democrática das políticas públicas da cidade, enquanto instância estatal. Nesta perspectiva a democratização da escola é uma dimensão da democratização e desprivatização do estado.

A Escola Cidadã é uma referência que pode ser ressignificada como possibilidade de resistência nestes tempos de políticas regressistas. Pois foi uma experiência coletiva, participativa, crítica, pluralista, inovadora, não dogmática, eficaz na construção do conhecimento, e de novas relações de poder. Implicando também no exercício democrático de relações interpessoais, profissionais e institucionais, com base nos princípios da solidariedade, da cooperação e nas ações coletivas.

Este aprendizado implica nos exercícios de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superem o autoritarismo e permitam a construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento: alunos, profissionais da educação, famílias, comunidade e Estado, compondo uma nova ética nas relações sociais, culturais e profissionais para construir uma nova estética na práxis social humanizadora, não submetida ao pragmatismo da *mercoescola*, mas formadora de pessoas para a convivência compatível com os princípios da democracia e da igualdade social.

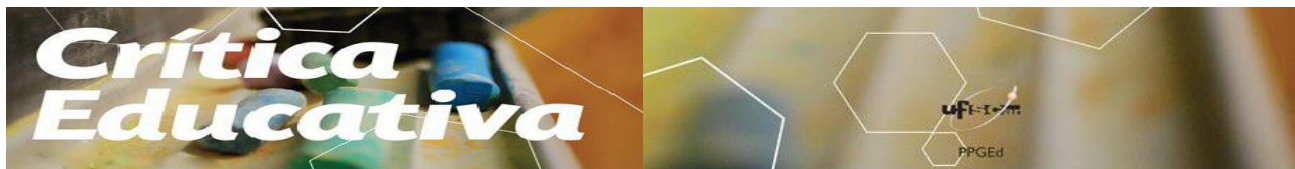
Esta escola não é uma escola para a vida, mas é uma escola na vida. Não é uma escola para o futuro, mas uma escola para hoje e por isso conectada ao devir, ao processo de humanização, havendo a preocupação concreta com o respeito às condições específicas das crianças e adolescentes, assegurando-lhes o direito à vida como crianças e adolescentes, que podem, sobretudo, construir a aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e



transformadores. O desafio de todos os democratas, dos que acreditam no ideário emancipador, nas possibilidades éticas e civilizatórias do processo político é construir um projeto que envolva a preocupação da educação com os "invisíveis", com os discriminados de toda ordem e que os possibilite transformarem-se em sujeitos políticos, atores e autores de avanços civilizatórios.

Referências

- AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007
- _____, Jose Clovis de. *Escola Cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.
- _____, Jose Clovis. *Misticismo, fascismo e racionalidade do capital: a simbiose possível*. Disponível em <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/08/misticismo-fascismo-e-razionalidade-do-capital-a-simbiose-possivel-por-jo>.
- BAIERLE, Sérgio. *Experiência do orçamento participativo: um oásis no deserto neoliberal?* Disponível em <http://www.portoweb.com.br/ong/cidade>
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na Escola cidadã*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo. 13 ed. São Paulo: Paz e terra, 1983.
- _____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*, São Paulo: Cortez, 1999.
- GALVÃO, Izabel. *Henrry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Introdução ao estudo da filosofia*. In: cadernos do cárcere v 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de janeiro: Civilização brasileira, 2001.
- KURZ, Robert. *Os últimos combates*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- JAPPE, Anselm. *A sociedade autofágica: capitalismo desmesura e autodestruição*. Tradução Júlio Henriques. Lisboa: Antígona, 2019.



- LA TAILLE, Yves de et.al.(orgs.). *Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summous, 1992.
- LA BOÉTIE, Étienne. *Discurso sobre a servidão voluntária*. Brasiliense, 1982
- MSRX Karl. *O capital*, livro 1. O processo de produção capitalista v. 1 e 2. Tradução Reginaldo Sant' Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d.].
- PORTO ALEGRE. Secretária municipal de Educação (SMED). *Constituinte Escolar: eixos temáticos*. Cadernos Pedagógicos n 4. Porto Alegre: SMED, 1995.
- PORTO ALRGRE. Secretaria municipal de Educação (SMED), *Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Cadernos pedagógicos n 9. Porto alegre: SMED, 1996.
- RAWITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- REGO, Teresa C. Vigotski; *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Aida pereira da Silva. Rio de Janeiro: paz e terra 1992.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva*. In: SANTOS, Boaventura Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.