

DOI: 10.22476/revcted.v6i2.506

ISSN: 2447-4223

CONCEITOS E PRÁXIS REFERENCIAIS DA ESCOLA CIDADÃ - LEGADOS E O DESAFIO DE REINVENÇÃO

Sofia Cavedon Nunes¹

<https://orcid.org/0000-0002-0682-8314>



FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
Porto Alegre, RS, Brasil.

Submetido em: 30/10/2020

Aceito em: 20/12/2020

Publicado em: 31/12/2021

Resumo

O projeto Escola Cidadã desenvolvido e refletido coletiva e participativamente na Rede Municipal de Porto Alegre, entre 1990 e 2004, produziu uma mudança extraordinária na Escola Pública em diálogo com outras experiências, deixou legados e nos desafia à sua reinvenção diante da hegemonia neoliberal conservadora que se impõe no Brasil. Problematicando a escola autoritária, meritocrática e excludente, ressignificou o currículo, a avaliação, as regras de convivência e gestão da educação, através da devolução da soberania à cidadania na relação com o estado, da ruptura dos mecanismos naturalizadores da desigualdade e do debate e alteração dos regimentos escolares, das legislações educacionais e do sentido da escola. No entanto, a alternância no poder determinada pelas eleições colocou essa proposta e seus novos conceitos democratizantes, emancipatórios e inclusivos na resistência. Desse lugar, é preciso reinventá-los e dar conta de desafios importantes como o racismo, o sexismo, a preponderância das avaliações em larga escala e a privatização do currículo e orçamento educacionais.

Palavras-chave: Escola Cidadã; Meritocracia; Democracia.

¹Deputada Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Mestranda do Curso: Estado, Governo e Políticas Públicas, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). Endereço eletrônico: sofia.cavedon@gmail.com. Para correspondência: 90460190 – Av. Carazinho 399/02 Porto Alegre, RS, BR. Sítio eletrônico: sofiacavedonpt.blogspot.com



REFERENTIAL CONCEPTS AND PRAXIS OF THE CITIZEN SCHOOL LEGACIES AND THE CHALLENGE OF REINVENTION

Abstract

The Citizen School project developed and reflected collectively and participatively in the Municipal Network of Porto Alegre, between 1990 and 2004, produced an extraordinary change in the Public School in dialogue with other experiences, left legacies and challenges us to its reinvention in the face of the conservative neoliberal hegemony that imposes in Brazil. Questioning the authoritarian, meritocratic and exclusionary school, it resignified curriculum, assessment, rules of coexistence and management of education, through the return of sovereignty to citizenship in the relationship with the state, the rupture of the natural mechanisms of inequality and the debate and alteration of school regulations, educational legislation and the meaning of the school. However, the alternation in power determined by the elections, put this proposal and its new democratizing, emancipatory and inclusive concepts in the resistance. From this place, it is necessary to reinvent them and deal with important challenges such as racism, sexism, the preponderance of large-scale evaluations and the privatization of the curriculum and educational budget.

Keywords: Citizen School; Meritocracy; Democracy.

CONCEPTOS REFERENCIALES Y PRAXIS DE LA ESCUELA CIUDADANA - LEGADOS Y EL DESAFÍO DE LA REINVENCIÓN

Resumen

El proyecto Escuela Ciudadana desarrollado y reflejado colectiva y participativamente en la Red Municipal de Porto Alegre, entre 1990 y 2004, produjo un cambio extraordinario en la Escuela Pública en diálogo con otras experiencias, dejó legados y nos desafía a su reinvencción frente a la hegemonía neoliberal conservadora que impone en Brasil. Cuestionando la escuela autoritaria, meritocrática y excluyente, resignificó el currículo, la evaluación, las reglas de convivencia y gestión de la educación, a través del retorno de la soberanía a la ciudadanía en la relación con el Estado, la ruptura de los mecanismos naturalizadores de la desigualdad y el debate y cambio de reglamentos escolares, legislación educativa y el significado de la escuela. Sin embargo, la alternancia en el poder determinada por las elecciones, puso en la resistencia esta propuesta y sus nuevos conceptos democratizadores, emancipadores e inclusivos. Desde este lugar, es necesario reinventarlos y abordar importantes desafíos como el racismo, el sexismo, el predominio de evaluaciones a gran escala y la privatización del currículo y presupuesto educativo.

Palabras clave: Escuela ciudadana; meritocracia; democracia.



É pela educação que nos tornamos humanos. Desde bebê, a aprendizagem da condição humana se dá na troca, na imitação, na observação, na relação com os demais próximos a mãe, irmãos, a vó. Assim é que vai acontecer o desenvolvimento pelo qual cada ser nascido humano adquire as capacidades, valores, costumes, saberes, tecnologias que constituem a condição humana. À medida em que se tornou mais complexa e intensa essa condição, bem como as exigências da mão de obra trabalhadora para a industrialização, a instituição escola foi criada para acelerar a atualização histórica de cada ser humano que nascia, garantindo aspectos que naturalmente não chegariam a todos e todas. Exatamente por tratar-se da construção humana, a escola é sempre resultado da expressão das visões de mundo em permanente confronto, da luta de classes, do pensamento hegemônico e a resistência a ele. Assim que a educação nunca será neutra, já nos advertia o educador Paulo Freire.

[...] a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta **em favor de que e contra que**² eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração (FREIRE In BRANDÃO, 1983, p.97).

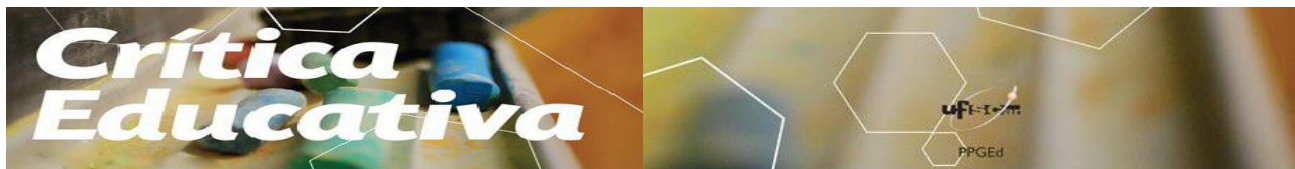
É, pois, considerando a história como possibilidade que se expressa a politicidade:

É percebendo e vivendo a história como possibilidade (e não como determinação) que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. É assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética”. (FREIRE, 2000, p. 57).

E dessa visão de história como possibilidade é que a educação faz sentido, diz Freire (2000), pois homens e mulheres aprendem que são seres capazes de fazer e refazerem-se, a si ao mundo.

Nosso aluno é sujeito – detentor de vontade porque ser humano. Negar-lhe a condição de Sujeito é negar a sua condição humana nos adverte Paro (1998): “Ser detentor de vontade (enquanto ser humano que é) faz parte das especificações do nosso “objeto” de trabalho que devem ser levadas em conta na “confeção” do produto. Levar o aluno a querer aprender é a primeira tarefa da escola,

² Grifos do autor.



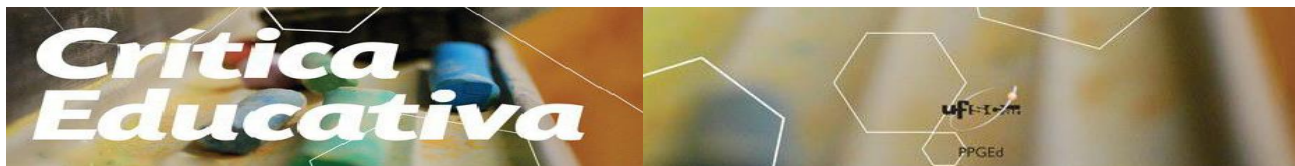
da qual dependem todas as demais.” (p.302). Que as e os estudantes sejam sujeitos de sua própria aprendizagem, é tarefa, portanto, da escola e só há ensino quando há aprendizagem. As relações autoritárias, verticalizadas, bancárias, como denunciava Paulo Freire, negam esta condição humana.

Os fins humanos da educação, portanto, se relacionam com a liberdade. Aqueles que a recebem precisam participar da tomada de decisões sobre os destinos da escola e sua administração. A democracia, entendida como mediação para a realização da liberdade em sociedade, tem na gestão da escola instrumento para a população ter acesso ao exercício deste direito e, para os pequenos, à aprendizagem deste direito.

No entanto, a escola, parte do Estado apropriado por interesses privados, é majoritariamente instrumento de reprodução da sociedade de classes, ideologicamente liberal, das oportunidades iguais aos diferentes. Foi construída com critérios e parâmetros homogeneizadores que acabaram por cumprir um papel muito perverso: o de selecionar os mais competentes, os que “aproveitam as oportunidades”. Ainda mais, constituindo essa “natural exclusão” como verdade inexorável. Ficando a responsabilidade do fracasso ora com o aluno, ora com a família, em parte com os professores e seus métodos. A escola básica – que antes era acessível a poucos – quando popularizada, tornou-se importante instrumento de repressão da demanda da classe trabalhadora por vagas no Ensino Médio, na Universidade, nos melhores postos de trabalho.

O “funil” que se tornou a escola pública com seus altos índices de reprovação e de evasão – legitimado pela e legitimando a hegemonia dos valores de uma sociedade capitalista, por isso competitiva, individualista, meritocrática, de naturalização da desigualdade – ajudou a retirar da grande maioria da população o direito à constituição plena de sua condição humana. É assim que democratizar a educação é condição para garantir esse direito a todas e todos.

Para democratizar a educação, é preciso fazê-lo no bojo da democratização do estado e da sociedade. O Estado brasileiro pode ter caráter estatal, mas está longe de ser público. Se avaliarmos os três braços do estado, os três monopólios exclusivos seus: a força da repressão, o orçamento público e a norma jurídica e nos perguntarmos como são utilizados, quem decide suas prioridades, a serviço de quem estão atuando, quais os valores, pessoas, poder preservam ou reforçam – vamos encontrar um estado de fato a serviço da manutenção de privilégios, da estrutura de concentração de terra, renda e poder. Usando essa estratégia para provocar a reflexão sobre o caráter do estado

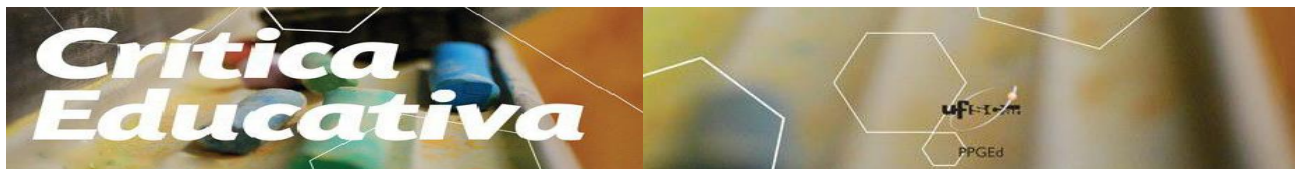


brasileiro, Roberto Romano (1997), no Seminário Internacional da SMED intitulado Identidade Social e Construção do conhecimento, propunha a devolução da soberania ao povo através da participação direta nas decisões políticas e a educação que aproxima os intelectuais do povo, em contraposição à hegemonia positivista que influenciou nossa formação onde as pessoas sábias não tem que discutir com o povo. “Os dois modelos estão diante de nós. Um é velho de séculos e oferece a arrogância dos intelectuais guindados ao poder, desprezo pelo povo, corrupção e violência física ou propagandística para se garantir. Outro aproxima intelectuais e o povo, coloca os primeiros a serviço do segundo, permite fiscalizar os atos do executivo, evitando a corrupção e o desvio de recursos.” ROMANO (1997, p.39).

De fato, as experiências de democracia direta - a democracia participativa - vinham demonstrando avanços na construção de um novo conceito de público e de cidadania, no fortalecimento da organização popular, na inversão de prioridades de atuação do estado, no controle social que inibe a corrupção e o clientelismo, na qualificação dos serviços públicos. Esse era o contexto experimentado em Porto Alegre onde a escola que tínhamos também foi questionada.

E a escola reproduz o estado privatizado quando pautada por relações autoritárias, verticalizadas entre escola-comunidade-professores-funcionários-alunos; quando estabelece com tempos e critérios iguais para aprender, negando a individualidade, a diferença; quando trabalha os conteúdos de forma fragmentada, com preponderância de algumas linguagens e áreas do conhecimento; quando faz avaliação classificatória e excludente. Fracassa na garantia do direito à educação, a escola pública empobrecida, com professores desvalorizados, sem tempo para estudo e planejamento, sem vagas para todos e sem suporte para a permanência com aprendizagem. O alto índice de evasão, reprovação e tamanho reduzido da rede de ensino evidenciavam uma escola municipal para poucos e excludente.

Foi então que as Administrações Populares, à frente da educação do município de Porto Alegre, no período de 1990 a 2004, colocaram em curso um processo denso de mudança da escola pública. Tratava-se de traduzir na educação o programa da Frente Popular comprometido com a democratização do Estado e concretizar a escola de qualidade social, democrática e inclusiva pela qual lutamos nos sindicatos, nas universidades, nos movimentos sociais.



Queríamos democratizar a escola, pela concepção de estado público e do direito à educação - dever dele -, mas também pela concepção de processo de constituição do humano, portanto em nossa visão, construtora de sujeitos democráticos, laboratório de experimentação da democracia nas relações, na produção do conhecimento e na apropriação e participação na definição das regras da própria escola.

Apostando nisso, é que educadores e educadoras ousaram ir atrás de seu sonho de escola cidadã onde professores e professoras, alunos e alunas, mães e pais, funcionários e funcionárias fossem valorizados e colocados em diálogo, para protagonizar as mudanças necessárias na educação em Porto Alegre de modo que fizesse sua parte no processo de alargamento de direitos e democracia que a cidade vivia.

Dos Sistemas de Ensino à sala de aula, do planejamento da Educação à aplicação dos recursos, dos Congressos de Educação à Eleição de Diretores, mais do que construir mecanismos, significava assumir práticas democráticas. A discussão do caráter público do espaço escolar precisava avançar e seus usuários e atores ao participarem das decisões sobre o destino da escola, aprendiam a ser sujeitos democráticos, nos dizia Erasto Fortes (2000), professor doutor da UNB, refletor da experiência da Escola Candanga e que trouxe contribuição ao processo da Escola Cidadã.

Para democratizar o acesso ao conhecimento era preciso avaliar para acolher, mudar ou confirmar procedimentos e replanejar e não para classificar, selecionar e excluir, como era prática cotidiana das nossas escolas. Era preciso organizar o ensino a partir da leitura da realidade, da fala da criança, da cultura da comunidade. Entender currículo como toda a vivência organizada para e com os alunos. Valorizar e dar espaço para as diferentes linguagens das artes, tecnologias, Línguas, terminando com a hegemonia de algumas áreas do conhecimento, entre tantos aspectos cuja necessidade de mudança tornou-se evidente.

A construção coletiva da mudança se deu a partir da constituição de uma série de instâncias de planejamento e gestão: algumas de participação direta como o momento da eleição da direção ou das assembleias gerais da escola e outras de caráter representativo como os conselhos escolares ou o Conselho Municipal de Educação. Mas também através da participação de professores, alunos,



funcionários e pais em espaços intensos de formação político-pedagógica que esta concretização se tornou possível.

Formou-se uma rede e uma caminhada por dentro da gestão democrática que permitiu à comunidade escolar a participação nas decisões desde a escola até as políticas para a educação no município: constituição e formação permanente das instâncias – Conselhos Escolares e seu Fórum Municipal, eleição da Equipe Diretiva e Congressos Municipais com debates desde a escola, até o plenário de delegados eleitos em todas as regiões da cidade. Assim foi construído o diagnóstico e deliberados os princípios e políticas para a escola que foi batizada de Escola Cidadã.

Queríamos a comunidade escolar percebendo, refletindo, constatando os limites, as possibilidades, as dificuldades e seu desejo sobre a educação que era realizada em cada escola.

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade - não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas - de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais, ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode ser mudado”. (FREIRE, 1996; p.88).

Desafiamos, pois, a comunidade escolar a perceber que os altos índices de evasão e repetência escolar tinham causas que não eram necessariamente vindas do que era reprovado ou evadido. Como afirmava Paulo Freire (2000) na Pedagogia da Indignação, sabíamos que a educação autoritária, meritocrática, rígida, com poucas vagas e nenhum espaço de inclusão, inculcava nos estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo fracasso e naturalizava a desigualdade. E assumíamos que a responsabilidade era coletiva e a identificação dos mecanismos de exclusão poderia indicar o caminho para sua superação.

Participação e formação foi o binômio que permitiu às escolas irem construindo novas práticas, fazendo opções avançadas, traduzindo-as em novos regimentos escolares que davam conta das diretrizes construídas coletivamente: avaliação emancipatória, currículo interdisciplinar, significativo, que proporcionasse o diálogo entre o saber popular e o científico, regras de convivência educativas e inclusivas, gestão democratizada.

O processo de mudança encerra um ciclo em 2000 quando as últimas escolas optam (em plebiscitos, assembleias gerais, reuniões) pela organização curricular por ciclos de formação. Foi



um processo riquíssimo de muitos consensos, mas também de muita polêmica, pois não se tratava de uma mera inovação pedagógica, como muitas já vividas pelos professores, mas sim da ruptura com o paradigma da escola que preparava para o mercado, para o vestibular, com parâmetros homogeneizadores, através de avaliação seletiva e excludente. A nova escola ousava questionar a naturalização do fracasso, a formação para a competitividade e o individualismo e propõe cidadania, a inclusão de todos, o respeito à diferença, a formação de sujeitos autônomos e não meros consumidores.

As e os estudantes que antes eram reprovados e que acabavam evadindo, estavam agora na escola e demandavam um trabalho diferenciado. O abandono das listas de conteúdo e da fragmentação do trabalho, exigiam pesquisa, retomada dos conceitos das áreas do conhecimento, planejamento e estudos coletivos, reflexão continuada das novas práticas, dos processos e instrumentos de avaliação. Visitar as casas dos alunos, escutar as lideranças da comunidade, ouvir relatos e depoimentos trouxe aos professores a aproximação com o rico universo dos alunos, sempre marginalizado do currículo. Buscava-se a educação dialógica, que, como dizia Freire (1995), a prática docente e discente é uma prática gnosiológica por natureza, onde o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele partear a criticidade. Queríamos superar o tempo perdido com a memorização mecânica de conteúdos e deixar de “discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas. Queríamos produzir aprendizagem significativa, porque resultado do diálogo da cultura do aluno e as provocações da escola e vice-versa.

Espaços de formação continuada tinham o papel de informar e formar para a participação dos alunos, pais, professores e funcionários e fundamentalmente problematizar práticas e conceitos da secular escola seriada: autoritária, seletiva, excludente. A formação era pensada junto à escola para atender as necessidades da caminhada de cada uma; tinha a preocupação de oportunizar a troca de experiências, o registro do trabalho de sala de aula; de dar conta de tarefas e espaços como os das equipes diretivas, dos laboratórios de aprendizagem, do professor itinerante; provocava a reflexão sobre as turmas de progressão, o trabalho dos diferentes ciclos e áreas do conhecimento. Já em grandes seminários, trazia-se a produção teórica das universidades do mundo todo, em momentos fortes de aprendizagem e motivação.



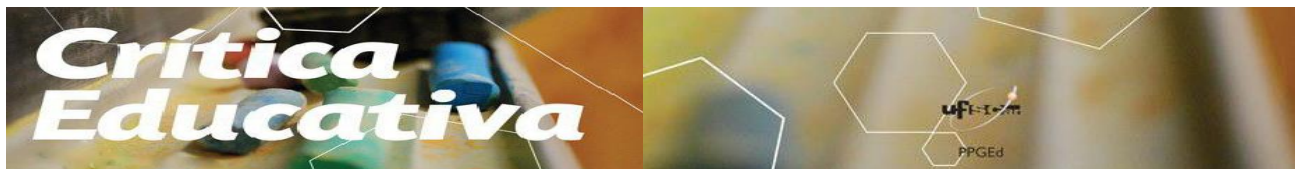
Os investimentos em formação, o aporte humano e material que as escolas conquistaram (professores especializados em Artes e Educação Física desde o I Ciclo, duas Línguas Estrangeiras a partir do II Ciclo, o ensino de Filosofia no III Ciclo, os Laboratórios de Aprendizagem, os ambientes informatizados com estagiários para apoio, a presença de professores itinerantes que permitem um trabalho mais individualizado, as turmas de progressão, menores e com tempos e trabalho diferenciado, as Salas de Integração e Recursos dotadas de professores de Educação Especial para atendimento dos alunos integrados); os salários e condições de trabalho dignos dos professores, sua qualificação técnica (mais de 80% com nível superior e destes 50% com pós-graduação e muitos com mestrado) - são todos elementos poderosos para o enfrentamento de forma criativa e competente dos novos e positivos problemas que tínhamos na escola.

Passou a ser condição a prática sistemática da avaliação do trabalho, das enturmações, dos avanços obtidos, dos insucessos, das práticas individuais em sala de aula e as coletivas. Procurar identificar onde estão as principais dificuldades ou onde há lacunas de formação, de debate e pesquisa para responder aos problemas da não aprendizagem. Perceber o quanto a gestão democrática desta escola consegue identificar e corrigir rumos do trabalho, produzir o conhecimento novo necessário à escola cidadã.

A Escola Cidadã é a escola da esperança porque assume inteiramente sua função humanizadora. Aprendemos ao construí-la, que Paulo Freire tinha razão quando dizia que “mudar é difícil mas é possível”, considerando que:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente de seu inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas, precisamente porque nos achamos submetidos a um sem número de limitações – obstáculos difíceis de serem superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis de mercado – nunca talvez tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. (FREIRE, 2000, p.114).

Caderno 9: legado e referência para o desafio da atualização e reinvenção da Escola Cidadã



Todo esse acúmulo de debate e de novas práticas pedagógicas foi organizado num Caderno Pedagógico, que passou a ser conhecido e reconhecido como Caderno 9. O Caderno Pedagógico nº 9, na terceira edição em 2003, sistematiza as referências para os novos espaços, tempos e currículo da escola, desde os referenciais teóricos à política de Recursos Humanos na escola. Contém um Regimento Escolar Referência, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, que tem o propósito de ancorar as discussões e deliberações de cada escola sobre seu próprio Regimento Escolar, a partir de todo o acúmulo das deliberações gerais no âmbito do Sistema Municipal de Educação, nos processos Constituinte e de Gestão Democrática acima referidos.

A Organização Escolar por Ciclos de Formação, assumida gradativamente por todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, que resistiu às mudanças de governos até os dias atuais, tem no caderno 9 a fundamentação teórica que continua atual e relevante de Vygotsky, Vechi, Smolka, Piaget, Pikunas, Maffioletti, Pistrak, Wallon, entre outros, e as experiências dessa organização desenvolvidas na Escola Plural da Rede de Belo Horizonte, no currículo Espanhol, Argentino e em escolas isoladas pelo Brasil afora. Essa estrutura nova “quebrava” de fato com a verticalização, rigidez e lógica de seleção e exclusão da escola por séries e tem fundamento nos princípios gerais da educação brasileira. Era, no entanto, uma disputa ideológica a ser feita permanentemente, na tensão que atinge a escola do embate de visões de mundo, sociedade, sujeitos e suas classes sociais.

A organização do planejamento do processo de ensino-aprendizagem pelo coletivo da escola, em cada Ciclo de Formação e em cada área de conhecimento tinha como proposta referência a organização dos Complexos Temáticos, cujas referências teórico-metodológicas eram oriundas das denominadas Diretrizes-Fontes que orientam a organização curricular: “a sócioantropológica (leitura do contexto do educando), a sóciopsicopedagógica (leitura sóciointeracionista do processo de desenvolvimento do educando), a sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento (leitura histórica do conhecimento acumulado em cada disciplina) e a caracterização geral do que se pretende em cada ciclo (leitura político-pedagógica-filosófica do coletivo da escola)” (SMED, 2003. p.23). As duas últimas conhecidas como as fontes Epistemológica e Filosófica.

Essas fontes revolucionam a escola ao serem tratadas com igual importância e implicação nas decisões pedagógicas e estruturação dos espaços, tempos de aprendizagem, avaliação e planejamento do trabalho. Lembremos que a escola tradicional era (e ainda é em grande medida)

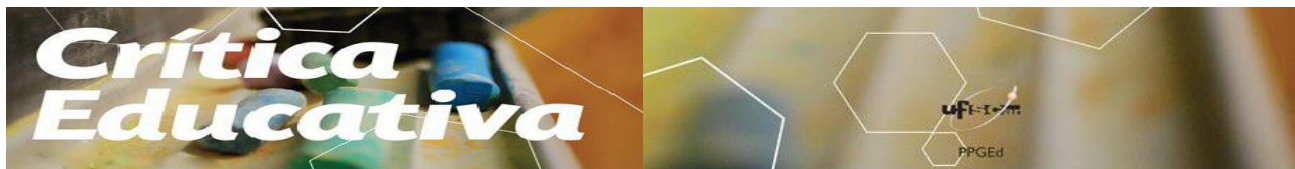


organizada a partir fundamentalmente da fonte Epistemológica, numa visão prescritiva, estática, hierarquizada e cristalizada dos conteúdos da educação. Estes formavam uma lista, referenciada à fonte sóciopsicopedagógica no quesito complexidade (ano-série adequado a ensinar ao/à estudante), que organizava toda a escola, a lógica da avaliação, aprovação e reprovação, currículo escolar, mas que desconsidera todas as demais fontes.

O Complexo Temático, como forma de organização do Ensino, recebeu um grande aporte de formação, realização, reflexão, socialização entre as escolas, nos seminários de formação e no caderno 9. Além da fundamentação teórica de uma abordagem para o conhecimento a partir da realidade observada, dialogada, refletida de forma participativa, interdisciplinar e permanentemente avaliado e recriado, o Caderno apresenta o Decálogo com os passos que a escola deve realizar que vão desde a pesquisa sócioantropológica à identificação do tema global a ser estudado, dos conceitos de cada área que ajudam a entender e problematizar a realidade às ações a serem propostas em cada Ciclo de Formação.

Vê-se nessa trilha a contribuição de cada uma das fontes do currículo a serem apropriadas, elaboradas e aplicadas pelos coletivos da escola, ciclos e na práxis individual de cada professor e professora. A participação efetiva dos e das estudantes no processo é que garante que as aprendizagens aconteçam. “Muitas vezes um ou outro conceito se repetem diante de um novo Complexo Temático, compondo um novo Campo conceitual, fazendo com que os educandos participem do processo de elaboração e problematização dos conceitos de maneira que fiquem cada vez mais cômicos Isso significa dizer que os conceitos não podem ser ensinados, são sim ideias construídas pelo indivíduo a partir das relações que estabelece com o universo e com os outros”. SMED (2003, p.26).

Todas essas transformações conceituais e de práticas exigiam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem fosse alterada para constituir parte do processo dialógico, cultural e filosoficamente progressista, inclusivo e emancipador que a nova escola propiciaria. O Congresso Constituinte da Rede Municipal de Porto Alegre – como registra Azevedo (2000) foi o processo de mais de um ano de debate por dentro da gestão democrática da educação, desde a escola até o sistema, fortalecendo as instâncias de participação de professores, mães e pais, estudantes e funcionários de escola. Dele resultou 97 princípios para a Escola Cidadã elaborados e deliberados



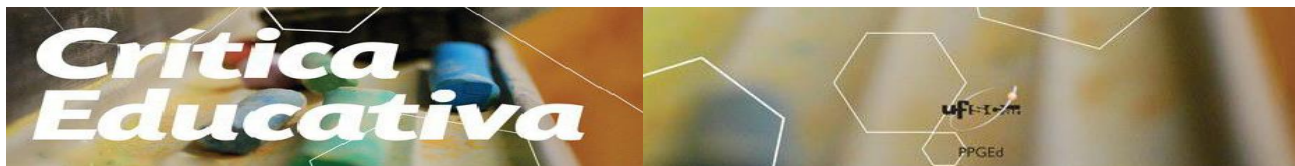
coletivamente. Ali a Avaliação Escolar também era problematizada e ganhou novas diretrizes, assim como o Currículo, a Convivência Escolar e a Gestão da escola: “Os conceitos legitimados coletivamente pela rede apontam ainda para a superação da avaliação seletiva e punitiva, através da avaliação emancipatória, que respeita os tempos e espaços dos indivíduos.” (AZEVEDO, 2000, p.95).

Dessa deliberação é que cada escola debruçou-se sobre a sua própria fotografia do resultado escolar e a previsão de avaliação no próprio Regimento (na maioria era os outorgados ainda no período de ditadura militar) e com o apoio do Regimento Referência construíram suas novas formas de avaliar e replanejar o trabalho escolar. O Caderno 9 detalha as formas de progressão e avaliação SMED (2003, p.47): “formativa, sumativa, e especializada”, que acompanham a progressão do e da estudante que poderá ser simples ou com aportes de plano didático-pedagógico de apoio ou ainda, sujeita a uma avaliação especializada.

Todo o investimento na mudança da avaliação na escola era em dois sentidos: o primeiro, possibilitar ao máximo a sequência do desenvolvimento do e da estudante sem rupturas ou repetições, determinando, portanto intervenções individualizadas ou em pequenos grupos para a superação das dificuldades de aprendizagem e noutro sentido, terminar com a avaliação instrumento de controle disciplinar e de indução do envolvimento do aluno na escola ou motivação principal para o estudo, e de sua consequência de evasão e abandono escolar, de naturalização do fracasso e aumento da distorção idade-série.

Difíceis e complexos desafios que se colocava a Escola Cidadã! Mexia em posições de poder que de alguma maneira davam suporte ao papel (tradicional) do/a professora, e em conceitos de escola e professores exigentes e fortes (quando reprovavam) e desafiava à reinvenção da prática pedagógica.

Vítor Paro (1998) que esteve em vários momentos desse processo ajudando na problematização da escola tradicional, denunciava fortemente o caráter punitivo e coercitivo da escola. É preciso que a escola não só prepare para o bem viver, afirmava ele, mas propicie esse bem viver. “A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.” (PARO, 1998, p.300).



Todo esse viver e problematizar da escola era a prática no âmbito da gestão do que defendíamos como conceito da política pública educação: espaço do estado que precisava ser democrático para estar sob o controle da cidadania e que também propiciasse o aprendizado dela. Vários princípios da Escola Cidadã trabalharam a gestão democrática e a legislação municipal foi consagrando as instâncias de participação direta da comunidade escolar nas deliberações da escola e do Sistema Municipal de Educação. O Caderno 9 define o Conselho Escolar como órgão máximo da escola, de natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora. Mas assim como para a Equipe Diretiva, prevê suas funções e remete a composição e eleição à legislação vigente.

Sem dúvida, outro desafio permanente: a solução dialogada que precisa acontecer entre escola e comunidade, professores e estudantes, escola e gestão municipal, o fazer profissional dos trabalhadores da educação e as decisões econômico-político e pedagógicas dos governos, suas prioridades de investimento e critérios de avaliação do resultado. A aposta da Escola cidadã é no exercício democrático desde a sala de aula aos congressos municipais onde tudo será cotejado em processo dialógico que modifique as posições opostas e produza sínteses que progressivamente levem ao cumprimento do direito de todos e todas à educação.

As experiências de Escola Cidadã são datadas: final da década de 90 até um pouco mais do ano 2000. Em Porto Alegre, as gestões que investiam nela e a defendiam encerraram em 2004. A Rede de Ensino, apropriada dos novos espaços, da política de pessoal, do debate pedagógico vem resistindo, defendendo os Ciclos de Formação e tantos instrumentos e espaços conquistados, mas as perdas são progressivas e cumulativas por governos que se sucedem e têm visões diversas do sentido da escola e de democracia. Além disso, há uma transição geracional dos e das professoras. As que viveram intensamente a reflexão e as práticas constituintes da transformação da escola, estão se aposentando, ainda que parte dela ainda atuando nas universidades, em pesquisas e conselhos, porém nas escolas os grupos que se renovam não recebem mais a formação e oportunidade de deliberação em rede, antes existentes.

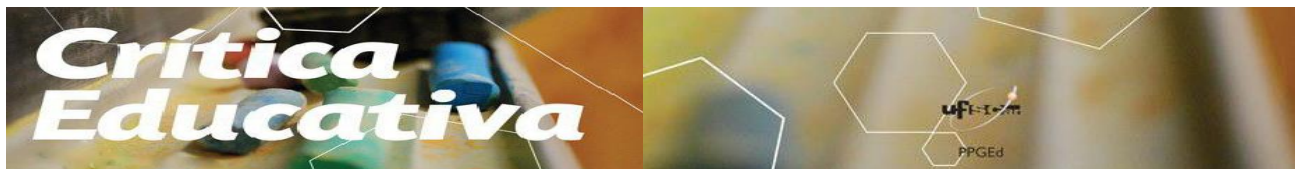
A ascensão das experiências da Escola Cidadã acompanha a conjuntura política da redemocratização do país e do Processo Constituinte, da consagração do Direito à educação em 88 e sua regulamentação infra constitucional nas décadas seguintes, par e passo com a luta social, sindical e rural, e as experiências locais dos governos progressistas que buscavam alargar o estado,



democratizá-lo para realizar o enunciado constitucional. E agora, sua fragilização reflete a retomada da hegemonia liberal nos governos brasileiros e no capitalismo mundial, traduzidos na educação pelas tentativas de aprovação de legislações denominadas de “Escola Sem Partido” que propõem fiscalizar, denunciar, filmar e censurar professores para que não exerçam “influência ideológica”, para garantir “a neutralidade do ensino”; pelo avanço das terceirizações e parcerias público-privadas na área; pela compra generalizada de “sistemas de ensino” que são cartilhas de aplicação diária por professores e alunos, que abocanham recursos públicos, que determinam o conteúdo da escola, esvaziam todo o processo dialógico, crítico e inclusivo que as escolas democráticas, progressistas ou cidadãs implementavam; pelo avanço de grupos que defendem e propõem legalizar a chamada “Home Schooling”, no movimento denominado familiarismo – o mesmo que combateu nos planos decenais de educação em todo o país, toda menção ao debate de gênero e sexualidade no currículo, com o argumento da proteção dos seus filhos e filhas das “promiscuidades” da escola.

A partir do golpe parlamentar em 2016 que retira Dilma Rousseff da presidência da República, a nova onda de disputa da escola, do seu sentido, dos seus recursos e conteúdo da formação humana, se somam os ataques à educação pública por iniciativas que a asfixiam no seu financiamento. A aprovação da Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos o orçamento nas áreas sociais, revogou na prática o Plano nacional da Educação Brasileira que está em seu sexto ano de execução, e que prevê ampliação de todos os níveis e modalidades de ensino, e do tempo escolar, além de sua qualificação e valorização salarial de seus educadores e demais profissionais.

Outra frente de ataque à escola pública e de controle do seu conteúdo é a massificação das avaliações de larga escala e a parametrização da qualidade através de seus resultados. Nossa experiência de Escola Cidadã em Porto Alegre era todo o tempo cotejada, julgada pelo desempenhos dos/as estudantes naqueles testes. Todo processo de ruptura com a padronização dos métodos e conteúdos, do itinerário educativo das e dos estudantes, do currículo padronizado e prescrito a priori para cada ano de estudo, não cabem nas avaliações padronizadas. No entanto, não houve tempo de levar a cabo um processo de avaliação próprio da Rede Municipal de Ensino coerente com toda a reestruturação curricular colocada em prática. Este chegou a ser consagrado como Estratégia Plano Municipal da Educação aprovado em 2015 – já a partir dos espaços de resistência, como o parlamento municipal – como um processo participativo a ser elaborado pela



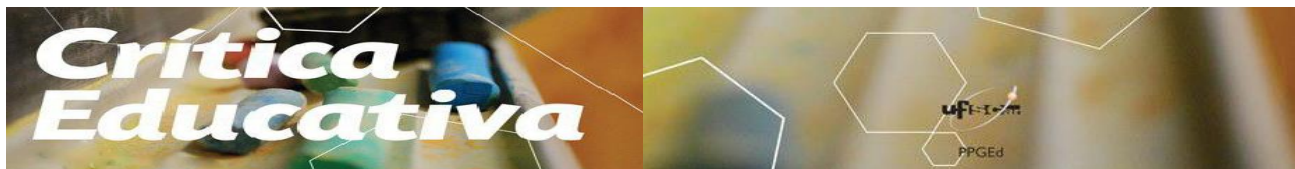
Rede Municipal de Educação. Em vez disso, a contratação de consultoria privada para elaborá-lo é o que transcorre no tempo de escrita desse artigo.

A reação conservadora contra a Escola Cidadã, contra o Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire e suas ideias, que tomou o poder desde 2016, atribui a essa “escola da balbúrdia”, da “ausência de respeito à hierarquia”, da “ausência de valores morais” da “promiscuidade”, da “ideologização de esquerda”, o fracasso ou os índices insatisfatórios das e dos estudantes brasileiros. E justifica com isso a necessidade de intervir na sua gestão, conteúdo e atuação dos professores e professoras. São muitas as cidades em que a eleição das direções das escolas foram revogadas. Em Porto Alegre, foi mudada a legislação - pela maioria no parlamento e contra a vontade da Rede de Ensino - e a nova norma prevê a revogação do mandato da Direção se não houver incremento das notas do IDEB, por exemplo.

Não obstante a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolva a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre os indivíduos se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação para todo esse período. Por isso, na escola a garantia de um bom produto só se pode dar, garantindo-se um bom processo. Isso relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola baseadas apenas nos índices de aprovação ou reprovação ou nas tais avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos e testes realizados em provas pontualmente. (PARO, 1998, p.301-302).

A Escola Cidadã concorda com ele e precisa encontrar respostas para as novas perguntas que tencionam uma Escola Cidadã, onde as classes populares estão tão recentemente, e não podemos aceitar seu fracasso seja pela métrica das elites capitalistas defensoras da meritocracia, da competição e do individualismo, seja pela visão conformista que sua condição de fragilidade econômica e cultural não permite sucesso escolar. Ou disputamos outro parâmetro de mensuração e investimentos que o diagnóstico resultante indica ou mudamos as estratégias pedagógicas, se entendermos ter que alcançar os parâmetros por eles estabelecidos. Quiçá, ambas as mudanças se fazem necessárias.

Como vimos em relação à avaliação e à gestão democrática, a resistência da Escola Cidadã exige sua reinvenção e atualização. As implicações do sexismo e da feminilização da educação são



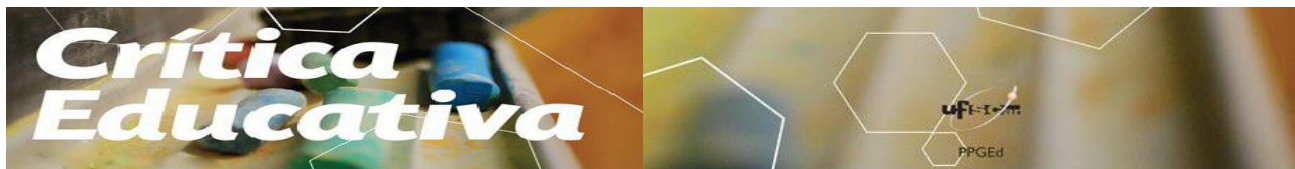
dimensões a serem incorporadas na reinvenção da Escola Cidadã. Não foi uma dimensão percebida pelo processo de reestruturação curricular das décadas de 90 e 2000, o que não quer dizer que pelo Complexo temático a condição das mulheres e meninas não possam ter entrado como tema gerador. É da necessidade da intencionalidade política para enfrentar essa desigualdade na produção cultural dos meninos e meninas que falo e explico.

A posição de desigualdade imposta às mulheres, desde a mais tenra idade, por preceitos morais, religiosos, culturais machistas, patriarcais e autoritários que a destinam ao cuidado dos filhos, da casa, às tarefas reprodutivas, ao espaço privado e subalterno nas decisões, na posse de bens e na autonomia, e, aos homens cabendo responsabilidades “maiores”, de provimento, de liderança, dos negócios públicos e do exercício do poder sobre a prole, a família e a mulher - seu corpo, sua vontade e destino – reflete profundamente na educação e é produzida e reproduzida por ela.

De outro lado, os meninos, os homens não aprendem a reconhecê-las como sujeitas de direitos, de liberdade, de igual capacidade e o exercício de poder, de autonomia para realizar seus desejos emocionais, profissionais e sexuais. Ao contrário disso, aprendem que se tornam homens se as submentem, se as lideram e se são “servidos” pelas mulheres. A violência nessa relação desigual é a consequência pois para mantê-la vai exigir coerção, emocional, simbólica e física. O feminicídio é a ponta do iceberg dessa formação sexista, desigual, opressora.

Mesmo a saída da mulher do espaço do lar para o mundo do trabalho, não alterou essa condição. Carregaram consigo as desigualdades e a violência e mais, as áreas de atuação eram consideradas extensões do lar: educação, assistência social e saúde. Exatamente as funções menos valorizadas e remuneradas e que não estão no espectro daquelas que tomam as principais decisões da sociedade: orçamento, justiça, legislação. As decisões que implicam na vida das mulheres, de seu corpo, sua autonomia, seu poder e liberdade são majoritariamente tomadas por homens.

Uma vez que as mulheres que são a grande maioria no magistério da Educação Básica e dividem o tempo do trabalho profissional com o do trabalho doméstico, cuja demanda - o tempo dedicado aos filhos, na organização e higienização da casa, no provimento da alimentação – é possível serem intelectuais autoras e refletoras do próprio trabalho e atualizadas permanentemente? Para responder, pensemos que a essa desvantagem de tempo para a formação intelectual, de

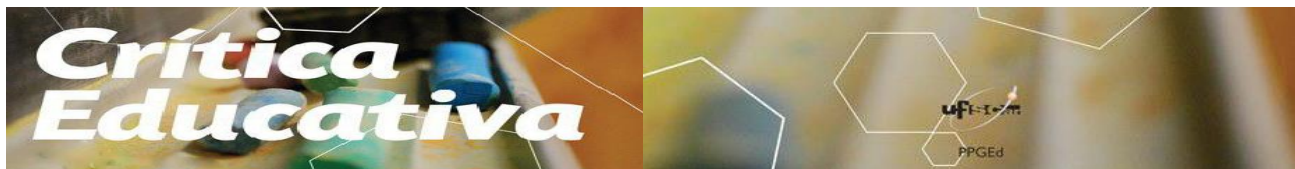


apropriação das novas tecnologias, de fruição dos bens culturais, acrescenta-se os salários mais baixos, o pouco horário para planejar, estudar e avaliar dentro do tempo contratado. Então podemos dimensionar a responsabilização e pressão por qualidade do ensino, ou melhor, pelos resultados nos testes de desempenho dos e das estudantes.

Se observarmos que no Ensino superior – onde mestrado e doutorado são condições de ingresso e onde paga-se melhores salários, a predominância de educadores será masculina. A valorização da educação está diretamente ligada à valorização da mulher. Quais as mudanças curriculares necessárias para esta alteração? Vai da problematização das situações de opressão, exploração sexual e bullying que vivem alunas, professoras e funcionárias às mudanças no currículo para contemplar a vida e protagonismo das mulheres na história, na ciência, na economia, na literatura.

Não haverá educação básica de qualidade se não alterarmos concomitantemente aos investimentos, a condição material das mulheres professoras. A participação das mulheres na decisões públicas gera dois movimentos que podem favorecer a educação e a mudança cultural: as pautas ditas do âmbito “privado” virão com mais ênfase e valoração aos serviços e negócios públicos e isso resultará em visibilidade, respeito e investimentos nessas áreas do cuidado: educação, saúde e assistência social, higienização e alimentação – onde a terceirização estabelece super exploração das mulheres. Em outro sentido, vai resultar na alteração do espaço privado, esse sim o do lar, da casa família onde a violência simbólica e física acontece majoritariamente e repercute nas meninas e meninos, nossos estudantes das escolas públicas. Incorporar a pauta da exploração e opressão das mulheres implica em percebê-las como pilares do capitalismo que explora seu trabalho gratuito na reprodução da vida e o produtivo no mundo do trabalho. A escola não é onipotente para isso pois os mecanismos de reprodução do machismo são poderosos, mas não é impotente. Tem que encontrar potência já que do ser humano trata-se o trabalho da educação.

Qual o homem e qual mulher queremos construir é uma decisão ética que cabe à educação ou reproduziremos o senso comum conservador, racista, sexista, LGBTfóbico, autoritário que marca a história do povo brasileiro, ou melhor dizendo, atrocidades aqui praticadas e legisladas tiveram transversalizada a violência contra as mulheres, seu impedimento de acesso à educação e ao



voto, à propriedade e à liberdade. A Escola Cidadã tem muito que fazer no sentido da descolonização necessária à superação da desigualdade e injustiça.

Não nos basta a aplicação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade “do estudo da História da África e dos Africanos e Indígena, a luta dos negros e negras no Brasil, a cultura negra brasileira e o resgate da sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” como diz o texto legal.

Peter McLaren que esteve em nossos Seminários Internacionais trazendo suas contribuições sobre a Pedagogia Crítica, já nos apontava o caminho para a abordagem emancipatória dos preconceitos:

Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, antirracista, antissexista, antihomofóbica e anticolonialista. Na sua contestação pelo esmaecimento, periferização e marginalização das pessoas de cor e no seu desafio da inescapável fragmentação e diferenciação do sujeito pós-moderno, ela mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que se recusa a colocar "sucesso" e a "falha" na pessoa e não no sistema. (MCLAREN, 1992, p.50).

A Pedagogia crítica, afirmou McLaren (1998) para a Escola Cidadã, precisa fortalecer o sentido de justiça e leva-lo ao domínio da esperança e isso é possível quando se tira o indivíduo do isolamento e o faz disponível à imaginação coletiva. “Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. “ (1998, p.97).

Isto significa alistar nossas pedagogias a serviço das pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Significa interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e autoridade, sintomaticamente reveladas pela crise do politicamente correto. Isto também significa uma guerra sem reservas contra o capitalismo. (MCLAREN, 1992, p.52).

Em nível nacional, estamos vendo o Presidente da República do Brasil, que debocha do que ironiza como “politicamente correto”, nomear interventores nas universidades federais, desrespeitando a autonomia universitária, ao mesmo tempo em que corta verbas de pesquisa, dos seus orçamentos e investimentos na sua expansão. Está em risco sim o valor da democratização da



educação, o papel do estado em provê-la de qualidade, inclusiva e descentralizada. Então, a par do debate do sentido da escola, dos parâmetros de avaliação da educação, da sua competência e eficácia para a emancipação, cumpre fazer a luta política pela retomada do poder para um projeto que coloque a educação na prioridade estratégica de humanização, inclusão dos e das trabalhadoras e seus filhos e filhas nesse direito, e no direito à vida com dignidade e liberdade.

Referências

AZEVEDO, José Clovis de. **Escola Cidadã; desafios, diálogos e travessias**. 2ª Edição 2005. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação. O sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 3º ed, p.89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - São Paulo: editora paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

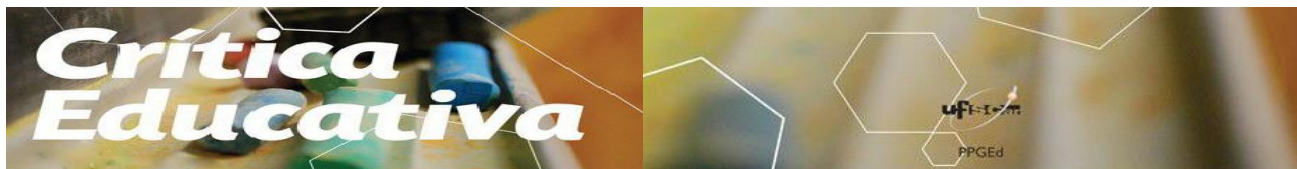
MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Vozes, 1992.

MCLAREN, P. **Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global**. In SMEDA escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira** – Campinas, São Paulo :FE/UNICAMP; R. Vieira 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar** – renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In SMED. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.



SILVA, Luiz Heron da. **Identidade social e Construção do Conhecimento**. Luiz Heron da Silva, Jose Clovis de Azevedo e Edmilson Santos dos Santos. SMED, 1997.

SILVA, Luis Heron (org). **Escola Cidadã – Teoria e Prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SMED, **Cadernos Pedagógicos**. Falas do cotidiano; vivências nos ciclos de formação. Porto Alegre: SMED. 1998.

SMED, **Cadernos Pedagógicos** nº9. 3ª Edição. Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. Organização e Produção Textual Sílvio Rocha. SMED. 2003.