
ENSAIO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: O CASO DE PORTO ALEGRE E A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO¹

*José Clóvis de Azevedo**

RESUMO

Este ensaio trata de uma análise sobre as implicações entre políticas construídas participativamente e projetos educacionais, apresentando a experiência de Porto Alegre com o pressuposto participativo e identificando aspectos desta política como cimento de uma escola cidadã: contraponto do projeto hegemônico neoliberal representado, na educação pela mercoescola. No desenvolvimento do tema é contextualizada historicamente a organização econômica e política brasileira e a reação das práticas centralizadas e tecnocráticas com a privatização do Estado. No âmbito educacional a mercoescola vem a representar a escola voltada aos interesses do mercado. A reversão dessa privatização se dá, em Porto Alegre, com o pressuposto participativo no qual a participação popular se constitui como seu elemento principal na escola cidadã, a expressão de valores como emancipação, trabalho coletivo, respeito as diferenças, afirmação da identidade, práticas de igualdade, solidariedade, conhecimento como experiência histórica e cidadania plena como utopia de realização das relações macro e micro sociais aplicadas na educação.

Palavras-chave: política pública, participação, mercoescola, escola cidadã.

O projeto Escola Cidadã² representa um espaço concreto e prático de uma política pública educacional comprometida com a formação de cidadãos, tendo na experiência participativa o elemento principal de construção e acesso ao conhecimento. Trata-se de uma experiência desenvolvida no Brasil, na América Latina, por isso assume maior significado e relevância, pois se desenvolve na contramão da tradição e da cultura política da sociedade brasileira.

A tradição colonial e escravocrata da sociedade brasileira deixou marcas profundas na organização, na forma e no funcionamento das nossas instituições. Historicamente o poder político é exercido pelas elites proprietárias que utilizam o aparelho estatal como guarda de seus privilégios. Este traço histórico criou e sedimentou uma cultura política que naturalizou a privatização do público. Para garantir os seus privilégios, a elite brasileira precisou submeter a grande maioria da população, monopolizando o poder político através de práticas autoritárias. Essas práticas autoritárias foram incorporadas às instituições estatais, transformando-se em mecanismos de exercício do poder legitimados pela ordem jurídica estabelecida e pela determinação da hegemonia política das elites. Daí ser o Estado brasileiro, em nível federal, estadual e municipal, uma estrutura autoritária, hierarquizada e a serviço do patrimonialismo dos segmentos sociais privilegiados.

¹Este trabalho foi publicado na revista *Taboo: the journal of culture and education*, v. 6, n. 2, Fall-Winter (2002), San Francisco, Califórnia, USA.

*Reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs (2000/2003). Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (1997/2000).

²Escola Cidadã” é a marca do projeto educacional da Administração Popular em Porto Alegre. Uma análise mais detalhada do projeto pode ser acompanhada em Azevedo (2000).

O projeto político de Porto Alegre vai contra esta tendência histórica, constituindo-se numa experiência embrionária que tem a pretensão de gerar uma alternativa democrática de exercício de poder, estuário do protagonismo daqueles que sempre foram excluídos do acesso à cidadania.

O elemento substantivo desta nova experiência é a participação popular. Os métodos e concepções tradicionais de tomada de decisões, de planejamento e de execução são subvertidos. Ou seja: a unilateralidade das decisões tecnocráticas arbitradas nos círculos restritos dos gabinetes, em nome da “eficiência”, da “competência técnica”, e os argumentos de autoridade que têm como pressuposto a centralização do poder são gradativamente revertidos pela lógica da participação.

Rompendo com a tradição histórica, uma nova concepção, uma nova lógica e um novo método passam a orientar as relações entre Estado e sociedade. Ao invés das relações autoritárias, verticalizadas e excludentes, o novo projeto cria espaços de participação que possibilitam a construção de mecanismos de controle do estado pela sociedade. Há uma reversão no conteúdo da hegemonia política no interior do estado, nos limites da abrangência da função estatal correspondente à unidade federativa municipal.

Até 1989,³ o aparato estatal e o governo municipal eram hegemônicos e expressavam, em suas práticas centralizadas e tecnocráticas, os interesses dos segmentos sociais dominantes. Inicia-se, a partir de então, um novo processo político, caracterizado pela democratização e desprivatização do estado. Através da participação popular, o estado passa a ser hegemônico pelos interesses da maioria dos cidadãos. A participação descentraliza as decisões. O planejamento passa a ser participativo, e a tecnoburocracia estatal tem que mediar e orientar as suas competências em consonância com as deliberações coletivas.

Para executar este processo, foram criados espaços de participação e de decisão que se configuram na formação de uma esfera pública não estatal em que os cidadãos,⁴ em cooperação ou em conflito com órgãos governamentais, deliberam, elaboram e induzem as políticas públicas, bem como acompanham, fiscalizam e avaliam sua aplicação. Os principais instrumentos de participação construídos, desenvolvidos e aperfeiçoados nestes quatorze anos de experiências foram: o Orçamento Participativo (OP), o Congresso da Cidade e o Plano Plurianual – planejamento para quatro anos.

O Orçamento Participativo foi criado inicialmente para discutir a distribuição e a aplicação dos recursos públicos disponíveis para a cidade. É bom lembrar que no Brasil, como nos demais países da América Latina, há uma grande defasagem entre a demanda de serviços públicos e os recursos orçamentários para atendê-los. Isto impõe a necessidade do estabelecimento de prioridades, pois muitas das necessidades não podem ser atendidas. Na época do verticalismo tecnocrático, as decisões obedeciam a critérios “técnicos” ajustados aos interesses da minoria, aprofundando a exclusão social. Na Administração Popular, as prioridades são estabelecidas a partir de critérios definidos pelos cidadãos que participam das instâncias do Orçamento Participativo.⁵

³A Administração Popular é uma frente hegemônica pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que governa Porto Alegre desde 1989, estando atualmente no curso da Quarta gestão.

⁴A esfera pública em Porto Alegre é um espaço de deliberação da cidadania, de incidência da população na definição de prioridades para as políticas públicas. Prática distinta, portanto, da ideia de Habermas que considerava a esfera pública como um espaço de formação de opinião, em processos informais de discussão, de ação comunicativa e de formação de possíveis consensos.

⁵O orçamento participativo é um instrumento de democracia direta que combina a participação individual dos cidadãos nas assembleias regionais com instâncias representativas (delegados e conselheiros), ver Genro & Souza (1997). É um processo auto-regulado, pois os cidadãos definem anualmente as normas regimentais. É um processo de cogestão

O OP tem um ritual participativo cujas etapas principais são organizadas em dezesseis assembléias regionais, nos meses de março e abril. Nestas assembléias, o governo presta conta da realização das decisões do OP efetivadas no ano anterior; apresenta os recursos existentes para serem discutidos e distribuídos no orçamento para o ano seguinte; elege os delegados que deverão ativar as discussões em suas comunidades. Na segunda etapa, de abril a julho, a discussão difunde-se em cada bairro das dezesseis regiões da cidade. Os delegados articulam as entidades locais: associações comunitárias, igrejas, clubes recreativos, clube de mães, sindicatos e outras organizações. Essas entidades convocam a população para as discussões de suas demandas e prioridades. A terceira etapa começa em julho, quando as assembléias regionais elegem as prioridades e os conselheiros que vão compor o Conselho do OP. Até setembro, época em que a peça orçamentária deve ser entregue à Câmara de Vereadores, os conselheiros, juntamente com os técnicos do governo, compatibilizam os recursos existentes com as prioridades estabelecidas pelas regiões, demonstradas num sistema de pontuação convencionado. Na quarta etapa, o orçamento é aprovado pela Câmara de Vereadores (poder legislativo municipal). Os vereadores, embora formalmente aprovem o orçamento, politicamente ficam restritos à aprovação, pois qualquer modificação na peça orçamentária, aprovada nas instâncias do OP, significaria um enfrentamento com o processo de participação e um grande desgaste político para o Poder Legislativo.

Originalmente o OP tinha como principalidade a discussão dos recursos orçamentários para investimento nos diferentes serviços de competência municipal. Com o desenvolvimento da experiência, multiplicou-se a participação. O redirecionamento dos investimentos para os bairros mais populares expressa uma nova correlação de forças. Neste novo quadro, a periferia mais pobre adquire força política e conquista uma inversão de prioridades. Este processo produz um aspecto inovador e qualitativo. Isto é, a discussão sobre distribuição de investimentos passa a ser precedida e orientada pela discussão do conteúdo das políticas públicas. A cidadania amplia a discussão para qual saúde, que educação e que transporte ela deseja para a cidade. O debate sobre o conteúdo e o caráter das políticas acontece principalmente na segunda fase, juntamente com a discussão de prioridades. Neste momento, os dirigentes municipais e o corpo técnico são constantemente solicitados para explicar, subsidiar e ouvir as comunidades sobre a aplicação e as novas propostas de políticas públicas para a cidade.

Um outro espaço importante de participação da cidadania é o Congresso da Cidade. Desde 1989, foram realizados cinco Congressos. Este é o espaço de planejamento de longo prazo, de diretrizes estratégicas tais como: vias estruturais, projetos de saneamento, plano diretor do desenvolvimento urbano, bem como outras políticas de longo prazo. No Congresso da Cidade participam, além do movimento do OP, entidades como conselhos de arquitetos, de engenheiros, de saúde, do patrimônio histórico, bem como representação dos segmentos empresariais.

A participação no OP é individual. Cada cidadão tem o mesmo peso nas deliberações. Mesmo assim, as tradicionais entidades comunitárias, como conselhos populares e todo tipo de entidades associativas, foram revitalizadas e fortalecidas, adquirindo um poder convocatório, chamando a população em seus espaços e estimulando a discussão de prioridades. Outros órgãos setoriais normativos e fiscalizadores, como o Conselho da Criança e do Adolescente, o Conselho Municipal

do Estado, pois além de definir as prioridades e deliberar sobre todo o orçamento, o Orçamento Participativo é também o espaço da definição das políticas públicas e da estratégia de desenvolvimento urbano. Ver Santos (2002).

de Educação, o Conselho Municipal de Saúde, entre outros, tiveram suas representações ampliadas, democratizando suas composições, transformando-se também em proponentes de políticas públicas para o OP.

Nos quatorze anos de práticas participativas, houve uma melhoria sensível na oferta de serviços públicos nas vilas populares da periferia. Poderíamos citar o saneamento básico. Neste período, o acesso à água potável passou de 60% para 96% da população atendida. O tratamento de esgoto, de 20% para 45%, estando já em curso um projeto para o tratamento de 80% do esgoto cloacal.⁶ A Rede Municipal de Ensino cresceu, neste período, de 17.000 alunos para 70.000 alunos. A Rede de Educação Pública tem capacidade para atendimento de 100% das crianças de 6 a 14 anos de idade. O índice de analfabetismo foi reduzido de 6% para 3,2% de analfabetos com mais de quinze anos.⁷

Poderiam ser citados muitos outros dados que expressam conquistas objetivas da participação da cidadania num processo claro de inversão de prioridades, o que possibilitou um incremento dos investimentos em políticas sociais na periferia urbana. A percepção, pelos cidadãos, das vantagens da participação, desencadeou na cidade a formação de uma cultura da participação. Há a compreensão de que participar é um investimento que traz resultados objetivos em termos da melhoria de vida. Ao mesmo tempo, nasce uma consciência da importância do coletivo e do universal como elementos propulsores da realização da cidadania. O protagonismo político de cerca de 30% da população que tem algum tipo de relação com o OP faz com que os cidadãos sintam-se sujeitos e co-autores da vida política e administrativa da cidade. Estabelece-se, assim, uma contradição: o nível de consciência política da população alarga sua capacidade crítica, torna-se mais exigente, mais crítica em relação ao governo municipal. Ao mesmo tempo, reconhece na proposta política deste governo uma identidade com seus interesses.

Isto explica sucessivas reeleições da Administração Popular. Houve um aprendizado na participação: de que os recursos são limitados e as demandas ilimitadas. Esta compreensão aparece, por exemplo, quando a população de um bairro reivindica que todas as ruas sem asfalto sejam pavimentadas. Mas os recursos disponíveis só permitem a pavimentação de uma rua. A escolha da rua prioritária é um processo que exige desprendimento, inibição do egoísmo, do individualismo e o desenvolvimento de uma consciência cidadã universal. O convencimento de que a “minha rua” não é a mais importante sob o ponto de vista do interesse público, porque neste momento a pavimentação e o ônibus atenderão melhor a comunidade em outra rua que não a da minha residência, é uma passagem difícil, pois significa o deslocamento do referencial de valores individualistas e competitivos para referenciais que dão sustentabilidade a uma vida social ancorada em valores solidários e cooperativos. Esta é uma mudança cultural em curso. Embora numa evolução contraditória e desigual, percebe-se o desenvolvimento de uma cultura da participação, em que os atores cada vez mais se vêem como sujeitos de direitos e deveres.

A participação popular, enquanto processo social, incidiu sobre o sentido e a estrutura do aparato estatal municipal. As atividades fins sobrepujaram as atividades meio. A pressão popular pela execução rápida das políticas exige procedimentos dinâmicos, desburocratizados e estruturas públicas abertas, horizontais e ágeis.

⁶Dados fornecidos pela Secretaria de Planejamento do Município (SPM).

⁷Dados da Assepla, Assessoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação (Smed).

O crescente controle público das ações governamentais materializa e formata o embrião de um novo tipo de Estado: desburocratizado, desprivatizado, democratizado e com razoável controle social através da participação da cidadania na esfera pública não estatal, que é o espaço e a organização do OP. É importante ainda ressaltar que o OP tem o regimento interno construído em suas instâncias a partir da experiência concreta e, a cada ano, é atualizado de forma democrática, absorvendo e resgatando as novas experiências de auto-organização. Várias foram as iniciativas de legisladores municipais que tentaram transformar em lei as regras de funcionamento do OP. Estas tentativas foram rechaçadas e vistas pela população como forma de controlar e retirar do processo participativo a possibilidade de construir as regras a partir de suas próprias experiências.

Desde o ano de 1999, a experiência de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, está sendo desenvolvida em todo o Estado, pois neste ano as mesmas forças políticas que governavam Porto Alegre (a Frente Popular, hegemônica pelo Partido dos Trabalhadores) foram eleitas para o governo estadual.

O sistema municipal de ensino de Porto Alegre articula-se com o projeto político participativo coordenado pelo Governo da Administração Popular. A repercussão na educação consubstancia-se num movimento contínuo de democratização da escola. A instituição escola, enquanto unidade escolar e parte do conjunto da Rede Municipal, passa por uma transformação redefinidora do seu papel social. Estas mudanças têm profundo impacto na sua formação institucional, na reorientação do conjunto de suas relações intra-escola com o universo comunitário, principalmente no estabelecimento do compromisso de garantia do acesso ao conhecimento para todos os alunos, entendido este acesso como um direito cidadão dos(as) alunos(as) como sujeitos aprendentes.

O projeto político pedagógico da Rede Municipal é a expressão, na educação, do processo de desprivatização, de democratização do Estado e da criação da esfera pública não estatal, através de novos espaços de participação que possibilitam o controle social da escola. Para a compreensão desta dinâmica, é necessário que façamos um exercício de análise das especificidades dos conceitos que definem o público e o estatal. Inicialmente, é preciso admitir que estes conceitos são historicamente contingenciados, estando, portanto, circunstanciados no contexto da cultura política brasileira. Embora não destituídos de traços universais perceptíveis em toda a América Latina e em outras sociedades, possuem roupagens e características diferentes, determinadas pelas diversidades históricas.

Assinalamos anteriormente que o Estado Brasileiro tem, na sua substância política, o conteúdo que reflete a hegemonia da elite econômica. Este aspecto necessariamente gera um sombreamento entre o estatal e o público. Neste caso, o estatal, dominado por políticas excludentes e de interesse privado, deixa de ser público. Daí a necessidade de desprivatizar o estatal, tornando-o público. Através da participação popular, a sociedade começa a controlar o Estado, participando da formulação das políticas e, portanto, substituindo, ainda que gradativamente, o conteúdo privado do Estado pelo conteúdo do interesse público da cidadania. Este processo, que possibilita a transformação do estatal em instrumento político realmente público, só ocorre quando o processo de participação produz uma nova correlação de forças políticas, quando a maioria da população constitui-se como sujeito político, limitando o espaço das elites econômicas, que tradicionalmente produzem os quadros políticos dirigentes. Ainda que nos limites do âmbito municipal, a experiência de Porto Alegre traduz esta dinâmica de construção de uma hegemonia popular, cuja ação política desprivatiza e democratiza o Estado, transformando o estatal em público. Consideramos aqui o público, não só o imperativo do controle civil sobre o estado, mas principalmente o acesso pelo direito a todos os ser-

viços e benefícios sociais. O público tem, portanto, relação intrínseca com o caráter do poder do estado, das decisões políticas e, sobretudo, com o financiamento e a gratuidade dos serviços a que a cidadania tem direito.

Sendo a educação parte do aparelho estatal, ela pode refletir e praticar no processo de formação humana, tanto os valores e as práticas excludentes referenciadas na cultura dos interesses dominantes, como as concepções e visões de mundo voltadas à sustentabilidade do progresso humano, à não discriminação, à emancipação, ao combate de todo o tipo de discriminação, de opressão e de violência. Para a transformação destes pressupostos em novos marcos referenciais de valores, é necessário também transformar a assim chamada “escola pública”, que a rigor é uma escola estatal com conteúdo privado, em uma escola pública de verdade, isto é, em uma escola desprivatizada e democratizada através da participação cidadã.

Referenciadas na dinâmica participativa da cidade, as comunidades escolares iniciaram, em 1993, e concluíram, em 1995, com a realização do Congresso Constituinte, uma grande discussão, cujo ponto de partida foi a seguinte questão: *a escola que temos e a escola que queremos*. É importante ressaltar que a experiência do OP da cidade facilitou este processo, pois muitos professores e funcionários eram atuantes e até lideranças do OP.

No diagnóstico, ficou constatado que as escolas chegavam a produzir 30% de reprovação e uma evasão em torno de 6%. Este quadro até então não era bem conhecido ou era considerado “normal” pelos educadores e pela cultura escolar dominante. No debate, ficou claro que a não aprendizagem expressa no fracasso escolar, constituía-se num poderoso instrumento de exclusão social, colocando a escola num papel de confirmadora da discriminação daqueles que já chegam a ela marcados pela exclusão. Estes elementos apurados no debate motivaram as comunidades a discutir a escola em todos os aspectos. Currículo, conhecimento, gestão, avaliação e princípios de convivência foram os eixos através dos quais surgiram as diretrizes e os princípios democraticamente deliberados no Congresso Constituinte. Este conjunto de decisões foi entregue à Secretaria Municipal de Educação como eixo para o desdobramento da política educacional.

Os principais pontos do documento do Congresso indicaram: a necessidade da participação na escola dos alunos(as), funcionários(as), professores(as) e lideranças comunitárias, com a democratização da gestão e com a criação de espaços para esta participação; a construção do conhecimento a partir das experiências e das questões pertinentes à vida das comunidades; a avaliação emancipatória, voltada para desvelar os problemas da dialética ensino/aprendizagem, buscando o sucesso do aluno aprendiz, suspendendo a avaliação como um julgamento classificatório e seletivo; a aplicação de uma política de integração aos portadores de necessidades educativas especiais; a organização de um movimento de alfabetização de adultos e uma proposta pedagógica diferenciada para a educação de adultos no ensino básico; a supressão nos regimentos escolares do instituto da expulsão e da suspensão, considerados excludentes, cerceadores dos direitos dos alunos(as), crianças e adolescentes, e a construção coletiva de normas disciplinares voltadas aos princípios de convivência e à cultura da paz e da não violência. Estes são alguns pontos que destacamos. Evidentemente estas diretrizes não são frutos de “geração espontânea”, mas fazem parte da linha da tradição democrática desenvolvida pelos movimentos sociais, por setores da academia e de todos aqueles comprometidos historicamente com a educação pública democrática. Nesta discussão, a Administração Popular tinha lado, não era isenta e não abdicou de seu papel dirigente, subsidiando o processo com textos, seminários e conferências, cumprindo também um papel educativo.

Contudo, o que ficou muito claro é que uma proposta educacional com estes elementos não cabe no arcabouço institucional da escola pública convencional. A escola pública tradicional, enquanto parte do Estado, reproduz a sua configuração verticalizada, hierarquizada e excludente. É preciso, portanto, reorganizar a escola com novos tempos, com novos espaços, quebrando a sua estrutura autoritária, contaminando as suas ações com uma cultura emancipadora do ser humano.

Compreender a escola tradicional em sua essencialidade é perceber o seu pertencimento à burocracia estatal, a sua pertinência como reprodutora dos mecanismos de exclusão desenvolvidos pelo Estado, bem como o caráter imitativo da sua estrutura à organização taylorista-fordista da produção fabril.

A escola tradicional reproduz uma fábrica que já não existe mais. Como na fábrica taylorista-fordista, o trabalho escolar é parcelado, fragmentado em funções especializadas e isoladas. O conhecimento é reduzido a conteúdos standardizados e seqüenciais. Cada etapa do trabalho é pré-requisito para a etapa seguinte. A organização do ensino é em disciplinas segmentadas, aprisionadas nas chamadas “grades” curriculares. Dificilmente estabelece-se integração entre os diferentes campos do conhecimento. As interfaces dos fenômenos, a multiplicidade de ligação dessas interfaces com os olhares e leituras da totalidade das ciências, nas suas distintas especificidades, não são percebidas ou são secundarizadas. Como na fábrica taylorista-fordista,⁸ onde os trabalhadores cumpriam tarefas específicas, sem acesso ao conhecimento sobre o conjunto do processo de trabalho, até o produto final, na escola, em geral, os educadores ignoram a visão de totalidade e a prática da interdisciplinaridade, formando indivíduos com uma visão também fragmentada, que vêem a realidade na sua superficialidade, em partes, como se olhassem o mundo através de janelas.

O projeto educacional da Administração Popular, Escola Cidadã, foi implantado num momento em que o projeto hegemônico também apresentava uma nova proposta para mudar a escola tradicional. O avanço da globalização e a hegemonia dos interesses de mercado geraram a necessidade de uma escola adaptada à nova situação macroeconômica. Os governos do Brasil e da maioria dos países da América Latina que já haviam aderido às políticas de privatização, de abertura de mercado e de “flexibilização” das relações de trabalho e das leis de proteção ambiental, aceitam também as diretrizes educacionais emanadas dos organismos internacionais, gerentes da globalização. O Banco Mundial passa a ser o principal formulador de políticas educacionais para os países periféricos, agora denominados “emergentes”.

As políticas do Banco Mundial propõem uma modernização conservadora da escola tradicional, resgatam elementos limitadores de direitos e procuraram expurgar alguns valores humanistas que a escola pública herdou da tradição republicana da Revolução Francesa. Na “nova” escola de mercado, a *mercoescola*,⁹ não há espaço para preocupações humanitárias. O seu objetivo é introduzir, na cultura escolar, os valores do mercado. A *mercoescola* trabalha com a linguagem empresarial. É muito comum, nos documentos dos órgãos oficiais do Governo Federal, a utilização de uma linguagem própria do mundo de negócios, tais como: otimização de recursos, maximização de dividendos, produtividade, custo benefício, qualidade total, vantagens comparativas e outras. Esta lin-

⁸Sobre a escola tradicional seriada, fragmentada, com trabalho parcelizado, reproduzindo a organização fabril taylorista-fordista ver Azevedo e Martinez (1997).

⁹A escola voltada à formação de “cidadãos” clientes e produtores, expressa no conceito *mercoescola* é desenvolvido na revista *Paixão de aprender* número 9, publicação da Smed/POA (1995), no artigo *o Contexto neoliberal e a mercoescola*.

guagem vem carregada dos valores mercadológicos. Ela contém a lógica da competição, do individualismo, do egoísmo e da valorização dos vencedores, dos melhores, dos mais competitivos. É o “darwinismo social” penetrando na escola com o objetivo de formar uma mentalidade de mercado, uma cultura do cidadão cliente e consumidor. No Brasil, a introdução da *mercoescola* não significa privatizar a escola como instituição, mas colocar a instituição a serviço do enraizamento e da difusão de uma cultura do privado.

Para fortalecer a *mercoescola*, várias medidas foram tomadas. Instituem-se os chamados parâmetros curriculares nacionais. Embora o discurso da não obrigatoriedade de adoção dos parâmetros, o Ministério da Educação cercou de tal forma as escolas que é quase impossível a sua não adoção, pelo menos para a maioria dos Estados brasileiros. Foi organizado um conjunto de materiais didáticos como: cartilhas, vídeos e distribuição gratuita de livros didáticos. Ao mesmo tempo, instituíram-se vários programas de “capacitação” de professores para aplicar os parâmetros. Para grande parte das escolas do país, a existência de um material disponível gratuitamente e a “capacitação” de professores são as únicas alternativas de alguma inovação; logo, o material é irrecusável para grande parte dos educadores(as), independente do mérito. E para amarrar mais ainda as escolas, há o sistema nacional de avaliação, cuja referência são aos “parâmetros curriculares”. Com isto, o conteúdo cultural da *mercoescola* avança como um currículo hegemônico que aparece por todo o país.

Estes parâmetros desdobram-se, em alguns casos, em atividades didáticas que exercitam a formação de empresas, jogos de matemática altamente competitivos, figuração de saldos bancários e simulação de jogos na bolsa de valores. Além disso, propõem a criação do trabalho voluntário, dos “amigos da escola”, mas sempre com o objetivo de transferir às comunidades os custos da educação. Fala-se, também, nos programas da *mercoescola*, em participação, em descentralização e em cidadania. Mas nesta proposta estes conceitos têm outros significados. A descentralização e a participação são entendidas como formas de comprometer as comunidades a prestar serviços gratuitos e de descomprometer o Estado da sua obrigação de investimento na educação: o ônus da manutenção da escola é repassado às comunidades. A educação é, assim, entendida como uma mercadoria e não como direito.

A escola cidadã situa-se na contramão do projeto hegemônico representado pela *mercoescola*. Sua tarefa é tanto superar a escola tradicional como fazer o contraponto à *mercoescola*. O redesenho estrutural da escola num contexto participativo, às vezes tenso e conflitivo, redimensionou os seus tempos e espaços. A escola foi reorganizada a partir de um novo discurso hegemônico: a responsabilidade pela aprendizagem de todos; a não aprendizagem como um problema coletivo dos sujeitos envolvidos e o dever da escola de garantir a efetivação do compromisso deste serviço público com o direito de todos à educação pública de qualidade.

Esta nova estrutura de organização escolar e as novas concepções que a produziram geram um conjunto de novas práticas e atitudes que passaram a fazer parte das ações didático-pedagógicas cotidianas. Apesar dos diferentes níveis de avanços, do seu desenvolvimento contraditório, da convivência conflituosa entre o novo e o velho, é inegável o aparecimento, em seus contornos, ainda que suas linhas possam estar interrompidas em alguns pontos conflitivos, de uma nova cultura escolar baseada no trabalho coletivo dos educadores, na prática da participação como forma de articular os saberes que potencializam a aprendizagem de todos.

A escola participativa, democrática, pública, coloca em questão a homogeneização, a estandardização da escola tradicional. A experiência da democracia direta do OP da cidade reproduz-se na

escola. A igualdade no direito de acesso ao conhecimento dá-se no movimento ativo e interativo dos sujeitos. Estes revelam suas diferenças, suas identidades, suas singularidades individuais e coletivas. A cultura da participação, portanto, é desveladora de identidades e de diferenças. A dialética da diferença afirma as identidades. A igualdade, enquanto processo de construção de sujeitos histórico-culturais de diferentes identidades, aparece como espaço concreto das lutas de afirmação da emancipação humana. A educação descortina-se como um processo de formação humana, de construção de identidades individuais e coletivas. O sucesso do ser humano aprendiz transcende os parâmetros cognitivos preestabelecidos na escola tradicional e na *mercoescola*. Aprendiz do mundo na relação com o outro, parâmetro de si mesmo pelo autoconhecimento, o aluno(a) que aprende inscreve-se num processo coletivo de ações solidárias cooperativas e inclusivas. A Escola Cidadã tem, portanto, o significado da reconversão cultural da escola estatal numa escola pública, da escola produtora de exclusão para uma escola emancipadora. No seu referencial de valores, estampam-se, a emancipação, o trabalho coletivo, o respeito às diferenças, a afirmação das identidades, as práticas de igualdade, o movimento solidário, o conhecimento como experiência histórica e a cidadania plena como utopia de realização das relações macro e microssociais. A experiência de Porto Alegre representa, dentro de seus limites, o processo de aguçamento das contradições e possibilidades, de potencialidades culturais para um “outro mundo possível”, em contraposição à mercantilização da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, José Clovis. *A escola cidadã: desafios diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GENRO, Tarso; SOUZA, Ubiratan. *Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- _____. Soberania popular gestão pública e Escola Cidadã. In: SILVA, Luiz H.; SANTOS, Edmilson (orgs.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Gráfica, 1997. p. 9-19.
- _____. O contexto neoliberal e a mercoescola. In: *Paixão de aprender*. Porto Alegre, Smed, n. 9, p. 26-39, 1995.
- MARTINEZ, Alberto. *Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina*. In: SILVA, Luiz H.; SANTOS, Edmilson (orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1997. p. 43-68.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Orçamento participativo em Porto Alegre. In: SANTOS, B. S. (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 456-556.

RESUMEN

Este ensayo trata de un análisis sobre las implicaciones entre políticas construidas participativamente y proyectos educacionales, presentando la experiencia de Porto Alegre con el presupuesto participativo e identificando aspectos de esta política como cimiento de una escuela ciudadana: contrapunto del proyecto hegemónico neoliberal representando en la educación por la mercoescola. En el desarrollo del tema es contextualizada históricamente la organización económica y política brasileña y la reacción de las prácticas centralizadas y tecnocráticas con la privatización del Estado. En el ámbito educacional la mercoescuela viene a representar la escuela vuelta a los intereses del mercado. La reversión de esa privatización se da, en Porto Alegre, con el presupuesto participativo en el cual la participación popular se constituye como su elemento sustantivo y en la escuela ciudadana, la expresión de valores como emancipación, trabajo colectivo, respeto a las diferencias, afirmación de la identidad, prácticas desigualdad, solidaridad, conocimiento como experiencia histórica y ciudadanía plena como utopía de realización de las relaciones macro y micro sociales aplicadas en la educación.

Palabras-clave: política pública, participación, mercoescola, escuela ciudadana.

ABSTRACT

This essay is all about the implications between public politics based on people's participation and educational projects, presenting Porto Alegre's experience with the Participation Budget and identifying aspects of this politics as founding elements of a Citizen School: different from the neoliberal hegemonic project in educational systems represented by the market-school. Throughout the theme development, brazilian economic and political situation is historically put in context and the relation between the centralized and technocrat actions with the state privatization. In the educational scope, the market-school happens to represent education linked to the market interests. The opposite way of this privatization comes into existence in Porto Alegre with the Participation Budget in which the community participation is its main element and, in the Citizen School, the expression of values such as emancipation, collective work, respect towards differences, identities consolidation, solidarity, knowledge as a historical experience and citizenship as an utopy of the achievement of the social macro and micro relations applied to education.

Keywords: public politics, participation, market-school, citizen school.