

*De A cultura rebelde*

***Soletrar a letra P:  
povo, popular, partido e política  
a educação de vocação popular e o poder de estado<sup>1</sup>***

*Esquecer é esquecer o que foi, mas também o que pode ser. Esquecer é perdoar o que não seria perdoado se a justiça e a liberdade prevalecessem. Esse perdão reproduz as condições que produzem a injustiça e a escravidão (...) As feridas que se curam com o tempo são também as que contêm o veneno. Contra esta rendição do tempo, o reinvestimento da recordação em seus direitos é uma das mais nobres tarefas do pensamento (...) O tempo perde seu poder quando redime o passado<sup>2</sup>*

*Herbert Marcuse*

Este é um escrito com um diálogo dentro dele. Das idéias que estão aqui, algumas vêm de longe. Outras foram sendo aprendidas nos dias de trabalho com pessoas dedicadas à rede pública de educação no Rio Grande do Sul. Um dos meus encontros mais fecundos tem sido com professores de escola e integrantes da equipe da Secretaria de Educação do Município de Alvorada.

Depois de escrito este soletrar a letra P, enviei-o a Alexandre Virgínio, professor de escola e secretário de educação em Alvorada. Ele e a equipe leram e fizeram críticas aos meus escritos. Se ele ficou melhor, é porque eu soube acolhe-las e alterar o que havia escrito. Se não tanto, que isto seja creditado à minha vaidosa teimosia. Alexandre redigiu alguns comentários aos meus escritos, até mais ou menos a metade do documento original. Pareceu-me justo que outras pessoas pudessem lê-los diretamente, e não apenas nas alterações que fiz com base no que aprendi com o que ele escreveu. A sua contribuição está ao longo do texto, em itálico e com recuo de parágrafo.

A escolha da epígrafe acima é didática. Já que uma das palavras-chave aqui vai ser educação popular, desejo acentuar a seu respeito uma idéia nem sempre dita e, quando dita, nem sempre aceita<sup>3</sup>. Bem mais do que uma teoria, uma tendência, uma corrente ou um método de trabalho pedagógico, a educação popular é uma espécie de vontade de não

<sup>1</sup> Documento de trabalho escrito para ser apresentado na mesa redonda: *políticas da educação*, durante o seminário nacional: *democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*, realizado na Universidade Federal Fluminense entre os dias 14 e 17 de maio de 2001.

<sup>2</sup> Eis um bom exemplo de citação de citação. O texto da epígrafe é de Herbert Marcuse. Eu o tomei do artigo: *pressupostos para pensar o popular*, ainda não publicado, de Alexandre Virgínio. E ele a tomou de Olgária Matos, em seu livro, *a Escola de Frankfurt – luzes e sombras do iluminismo*, 1993, Editora Moderna, São Paulo.

esquecer, levada para o âmbito da educação e, com maiores dificuldades, para dentro da escola.

Como uma instituição da sociedade e um momento de suas culturas, a educação tende às vezes a fazer-se legítima demais, a tornar-se consagrada demais, inquestionável demais. Tende a esquecer a lição de Marx e a se pensar como uma entre outras criações humanas ao longo do fio da história. Uma criação social que, como as outras, vive breves momentos de emergência, de crítica e de brotes mais ou menos duradouros de lúcida rebeldia, separados entre eles por longos momentos de consagração de práticas, esquecimento de sentidos originais e de inevitável (Max Weber) rotina. Assim costuma acontecer quando se defende que, tal como as ciências de onde provém e cuja fala ensina e difunde, ela é “neutra” e a sua função é apenas transmitir a uma geração mais jovem aquilo que as mais velhas descobriram, consagraram e tornaram uma idéia ou um valor. Um tesouro do saber que se aprende sem perguntar ou que se pergunta sem questionar.

*Aliás, quanto até mesmo se pergunta porque aquela inquietante curiosidade inquieta da criança vem, ao longo dos anos escolares, sendo cerceada em sua emergência ou condenada a co-habitar com a dúvida, sentença proferida pela interdição da palavra ou pela mão “opressora” de um saber instituído. Como assinala Savater <sup>3</sup>, as crianças soterram de indagações a professora de pré-escola enquanto que na esfera universitária os educadores chegam a implorar aos seus educandos na espera de, mais do que acolher uma questão, resgatar uma curiosidade sufocada por anos de interdição da fala.*

A educação popular, assim como a pedagogia crítica pretendem ser surtos e momentos de não-esquecimento. São, portanto, uma espécie de prática da educação em estado de pergunta. Um trabalho de ensinar-e-aprender continuamente voltado a uma crítica das razões do passado e das contradições do presente, em nome do suposto de que são pessoas como nós, mas que podem ser educadas melhor do que nós, aquelas que de um instante breve da história da cultura em diante, estarão tomando a seu cargo as tarefas de dar sentido ao presente e imaginar como é possível construir futuros.

Frente a uma educação que reduz as suas questões ao pedagógico, a educação popular, nas múltiplas faces de seus momentos lembra que o exercício do poder cria o ofício do educador e que, em direção oposta, o que ele realiza através da educação que pratica se volta sobre um sistema de controle social da gestão de bens e de trocas, de pessoas e de destinos, de símbolos e de significados. Se volta sobre ele nunca de maneira neutra, pois ser “neutro” diante dele é já tomar uma posição. Se volta sobre ele como cúmplice do já estabelecido, ou como criador do novo. Que ele escolha, pois em nome do direito à opção ele é um educador.

---

<sup>3</sup> Tomo de um professor e pensador da educação uma boa definição: **educação popular** refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidade básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essências para a participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – com o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação. Está na página 48 do livro **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**, de Tomás Tadeu da Silva. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. <sup>4</sup> SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. SP: Martins Fontes, 1998.

*Neste sentido, a educação popular acentua o “político” presente no pedagógico e a imanência deste no ato que se pressupõe político, porque recheado de intencionalidade. Assim, a ação educacional é politicamente pedagógica quanto questiona e altera reações de poder reificadas pelos laços da cultura dominante e pedagogicamente política quanto, ao propor formas alternativas de ser, estar e relacionar, faz-se processo de criação, de constituição de um contra-poder. Deste pressuposto nasce o entendimento de que a escola e a educação não são neutras. A educação é política e é pedagógica. O fazer pedagógico engendra uma opção política que, por sua vez, orienta, dialeticamente, o “quê” pedagógico. Trata-se, politicamente, do “por que fazer” e, pedagogicamente, do “como fazer”.*

Diante de uma educação que para ser eficiente e boa captadora de recursos e de láureas, opta por esquecer o sofrimento, a humilhação e a infelicidade da imensa maior parte de pessoas humanas como nós, mas ano após ano postas à margem da face feliz da vida social aberta a nós, aquelas e aqueles que conseguimos saltar do “ensino médio” para o “superior”, a educação a respeito da qual escrevi o que venho colocar aqui, em volta da mesa, pretende ser uma lembrança. Ela não quer esquecer que se o Mundo e o “Nosso Mundo” (o “Terceiro”) são assim, eles podem ser transformados por mãos humanas e podem vir a ser, de agora em diante, pouco a pouco, diferentes. Mais igualitários, mais solidários, mais justos e menos excludentes de pessoas e de destinos. Ela pretende ser uma espécie de lembrança de que mesmo quando “profissional” e situado “fora da política”, o trabalho cotidiano do educador pode ter aí um lugar muito importante e de um valor social crescente.

*Esta convicção obedece aquela sua (nossa) outra idéia de que se . . . a alienação é socialmente provocada, a conscientização deve ser pedagogicamente provocada.<sup>5</sup>*

Afinal, anunciam todos, por toda a parte, que este tempo da história humana em que estamos ingressando é, ou virá a ser, a “era do conhecimento” (aos “internautas” em geral basta: “a era da informação” ... eletrônica, se possível). E se esta é uma era do conhecimento, é também um tempo de passagem do eixo da vida do reino do trabalho, que nos servilisa e torna desiguais, para o primado do saber, que poderia nos libertar e nos tornar, entre iguais solidários, diferentes por opção.

Mas eu devo iniciar a minha contribuição a este Encontro que nos reúne para pensarmos juntos os nossos acordos e as nossas desconfianças a respeito das relações entre o pensamento, o poder e a prática da educação no Brasil, com uma confissão sincera de meus limites. Quem me conhece pouco acredita que sou um educador de carreira, com um nem sempre oportuno desvio em direção às ciências sociais, nas coisas que investigo e escrevo. Quem me conhece um pouco mais sabe que sou um antropólogo acostumado, desde algum dia do começo dos anos 70, a “pesquisas de campo” junto a negros e a camponeses da “roça” e do “sertão”. Acostumado também a conviver com pessoas envolvidas com os símbolos e os sentidos da religião, em nome de quem estive por vários anos dedicado a uma Antropologia da Religião.

---

<sup>5</sup> BARREIRO, Júlio. Educação Popular e Conscientização. POA: Sulina, 2000, p. 138.

Finalmente, nestes últimos anos voltei aos “ares da juventude” isto é, me vejo às voltas com as questões da natureza e do meio ambiente, caminhos críticos por onde enveredo, já na porta do outono da vida, por um trabalho agora mais próximo de uma Educação Ambiental. Ora, a parte isto, tenho um passado em alguma coisa semelhante ao de Osmar Fávero, que nos convidou a estarmos aqui nesta manhã entre chuva e sol.

Tal como ele e tal como provavelmente outras pessoas aqui reunidas, iniciei a minha vida universitária ingressando, ao mesmo tempo, em uma “turma de estudantes de nível superior” e em uma “equipe de militância”. Assim como ele, participei ativamente de uma instituição devotada à educação. Uma agência de ensino através do rádio que, no início dos anos 60, tal como várias outras, definiu-se como um movimento de cultura popular. Assim, praticando oficialmente a pedagogia que lhe dava o nome, o Movimento de Educação de Base se assumia “engajado” na educação popular<sup>6</sup>.

Já professor em Goiás iniciei em Brasília os meus estudos universitários de Antropologia, sem conseguir sair dos da Educação. Minhas pesquisas têm a ver com culturas camponesas e, aqui e ali, com a escola rural<sup>7</sup>. Meus estudos, entre a teoria e algumas sempre pouco aplicáveis sugestões de práticas pedagógicas, estiveram o mais das vezes associados à educação popular. Raras vezes ao longo destes anos eu me vi próximo de questões relativas às relações entre a Educação e o poder de estado. Na verdade, durante anos fui um dos defensores mais ardorosos da idéia de que qualquer projeto pedagógico de vocação humanista e com fundamentos críticos e de “compromisso popular”, deveria estar situado fora e contra as iniciativas e as imposições legalmente ilegais do poder público. Apenas nos últimos anos me vi vizinho de empreendimentos do poder público na educação situada fora do âmbito da universidade Arrisquei então escrever a respeito da educação e de políticas governamentais, o que nunca foi propriamente aquilo que cariocas como eu chamariam de “a minha praia”.

Algumas vezes participei de encontros e de escritos sobre a educação e o Partido dos Trabalhadores. Até onde posso me lembrar, entrados os “anos da abertura política”, foi o PT o primeiro partido a procurar educadores brasileiros de maneira mais sistemática e mais confiável, com o propósito de estabelecer com eles um diálogo dirigido a definir uma “política popular de educação” Mais de uma vez estive reunido e participei de trabalhos com pessoas como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani, para pensarmos, ora juntos, ora nem tanto, alguns fundamentos de teor político partidário para uma educação com vocação popular. Acreditava nisto naquele tempo. De uma maneira mais aberta e mais talvez inocentemente generosa e partilhada, continuo acreditando agora. No começo dos anos 80 o Partido dos Trabalhadores publicou um documento sobre a Educação, com contribuições de nós quatro. Como um registro de história das idéias pedagógicas que pensávamos dever criticar, quando a do Estado, e praticar, quando a “nossa”, transcrevo aqui uma passagem, de minha participação no documento a escrito a várias mãos<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Observemos que este termo: *educação popular*, é tardio. Na primeira metade dos 60 falávamos de um amplo projeto de teor político a ser realizado através de processos de transformação de culturas, a que dávamos o nome de: *cultura popular*. A educação era uma das dimensões de tal prática “liberadora”, “conscientizadora”, “libertadora”, “transformadora”. Desde Paulo Freire, a educação de tal prática cultural deveria ser uma “educação libertadora”. “Educação Popular é um termo que se torna generalizado, no Brasil e na América Latina, entre finais dos anos 60 e os 70.

<sup>7</sup> De que são exemplos livros como *Casa de Escola* (Papyrus, 1983) e *O Trabalho de Saber – cultura camponesa e escola rural* (Sulina, 1999).

<sup>8</sup> O *textos para debate 4*, do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores é dedicado a oferecer *subsídios para a elaboração de um plano de educação nacional popular*. Apresentado por Francisco Weffort, ele contém trabalhos elaborados coletiva e individualmente por Paulo Freire, Moacyr

Quem controla o poder político de uma sociedade controla a sua educação formal (“oficial”, “institucional”). Controla o poder sobre o povo também através da educação. Enquanto o sistema político do país estiver sustentado por princípios de desigualdade, oposição e arbitrariedade, a sua educação terá duas funções principais: 1ª. difundir e inculcar, como conhecimento, os valores que justificam o estado atual de coisas, ocultando tudo o que há de opressor e transitório nele (trabalho pedagógico de ocultamento da realidade); 2ª. separar tipos de trabalhadores e tipos de dirigentes intelectuais através da distribuição desigual do saber e, conseqüentemente, do poder que nele existe. Por isto ela existe politicamente contra o trabalhador e pedagogicamente é negada ao trabalhador nos seus níveis mais elevados, para mantê-lo eficiente como mão-de-obra e subserviente como cidadão, como militante político de sua classe.

Assim, há dois momentos de trabalho político do Partido dos Trabalhadores sobre a educação: 1º. o momento de crítica da educação atual e de insistente formulação de propostas sobre o seu funcionamento e os seus usos com relação aos trabalhadores ,e – porque não? – a toda a sociedade; 2º. o momento do trabalho político de criação de uma nova educação, uma educação sob controle de um poder popular e, portanto, uma educação popular.

Há tarefas imediatas de luta pela educação para o povo; há tarefas de luta de longo alcance por uma educação do povo. Há momentos conjugados de lutas pelo poder político, usando também a educação. Há momentos de lutar, tendo o poder, por uma outra educação. (paginas 7 e 8, grifos do original)

Tais eram os tempos. Tais eram os termos.

Algumas pessoas em algum momento vinculadas, teoricamente ou na prática, à Educação Popular, estiveram por algum tempo – um difícil tempo, para a maior parte – trabalhando em agências governamentais de educação. Eu mesmo, assim como Osmar Fávero, trabalhei como educador no Instituto Nacional de Reforma Agrária. Raros os que ocuparam de fato cargos mais altos de poder político. Destes, alguns se converteram a novos nomes e a novos rumos. Outros, acabamos divididos entre a vida acadêmica e uma participação de assessoria voluntária ou profissional junto a movimentos de Educação Popular, dentro e fora do círculo da Igreja Católica.

Em tempos em que o MDB era um autoproclamado partido político de oposição à ARENA dos militares, dos conservadores e dos grandes empresários, alguns de nós estivemos envolvidos com efêmeras “experiências de educação” junto a secretarias de municípios que anunciavam projetos populares de democratização possível do poder público. Lajes, em Santa Catarina, deve ser lembrada.

Veio então um tempo próximo ao presente (mas, o que é “o presente”?) quando o Partido dos Trabalhadores conquistou inúmeras prefeituras e alguns governos estaduais. Abriu-se, então, para muitos de nós, militantes profissionais ou amadores de tempo completo ou parcial disso a que com muita persistência e algumas dúvidas e diferenças dávamos ainda o nome de Educação Popular, um novo, complexo, sinuoso e alentador campo de trabalho enquanto educadores. Vários “se engajaram” (termo dos anos 60, entre nós, “crístãos militantes”) por inteiro em cargos e ofícios de secretarias e frentes mais diretas de trabalhos com e através da educação, dentro e fora da sala de aulas, em unidades do poder público desde então até hoje identificadas como de ,governos democráticos e/ou

---

Gadotti, Demerval Saviani e por mim. (PT, sem data e sem indicação de local). Mais tarde estes e outros textos foram reunidos no livro: *a educação como um ato político*.

de administrações populares. Outros, como alguns dentre os participantes deste Encontro, dedicaram breves ou longos tempos de suas vidas a uma participação direta em, ou a uma presença assessora a tais “experiências de educação na construção da escola democrática e popular”. Uso entre aspas uma expressão bastante comum em tais contextos.

Assim, desde meados dos anos 90, a convite de prefeituras sob governo do Partido dos Trabalhadores em Santa Catarina e, sobretudo, no Rio Grande do Sul, participei e tenho participado de vários encontros, simpósios e semelhantes, assim como de incontáveis momentos de assessoria junto a grupos de trabalho de secretarias de educação de governos populares. A minha participação em tudo isto esteve sempre mais concentrada no partilhar idéias, planos de ação e alternativas concretas de trabalho pedagógico de experiências como as de MOVA e EJA. Como em quase todas os casos uma das frentes de uma anunciada abertura da escola é em direção à sua comunidade social de acolhida, tenho acompanhado de perto alguns trabalhos relativos aos usos de diferentes práticas da pesquisa nas relações entre a escola e o seu entorno sócio-cultural.

Assim, como um pesquisador de culturas populares avesso a ver a política quando olho à minha volta e procuro compreender a vida cotidiana no campo e na cidade, tudo o que eu tenho a dizer a vocês parte destas limitações e destes afortunados desencontros. Tomo fragmentadamente, aqui, o caso do Rio Grande do Sul, através do que tenho visto e vivido entre educadores vinculados à Secretaria Estadual de Educação e às dos municípios de Porto Alegre, de Gravataí, de Esteio, de Caxias do Sul e, de maneira especial, de Alvorada, de onde trouxe a maior parte das idéias, propostas e dados que, espero, sejam oportunos e fecundos neste nosso Encontro.

***algumas perguntas para um difícil diálogo: o governo e nós.***

Quem pode e quem deve criar escolas? Quem deve mantê-las? Quem pode dizer o que, nelas? Em nome de quem? Com que objetivos? A quem e ao que elas se dirigem? Quem pode usufruir delas? Para que propósitos?

Guardadas as proporções e levadas em conta as diferenças entre as culturas de uma mesma era e entre as eras de uma mesma história humana, quase se poderia dizer que todas as questões a respeito da educação cabem nestas quatro perguntas. As outras são os seus comentários de época, ou são as suas derivadas.

Quem pode e quem deve criar escolas?

Dado que a Educação Escolar, em qualquer um dos seus modos e dos seus níveis lida com a criação, a transformação, a aquisição e a partilha do saber e do valor, e dado que isto é em princípio, um bem de direito universal, a resposta democrática recai sobre o povo soberano. Isto é, sobre cada um de nós e todos nós, sobre aqueles a quem designamos nossos representantes provisórios e legítimos quanto a esta tarefa. Somos nós ou quem de maneira legítima nos serve enquanto nos representa como uma forma pública de poder, aqueles que podem/devem assumir o serem os agentes sociais do direito humano de criar escolas. Desde que nos represente de maneira justa e adequada, este agente criador provisório pode ser um governo, um poder público, um poder de estado em alguma de suas esferas de representação.

*Estado cuja soberania e legitimidade deve estar fundadas na identificação e reconhecimento da soberania popular. Por suposto, ter presente a presença de quem é o soberano sugere, por obrigação humanitária, contribuir, senão fazer-se parte, de sua formação, de sua educação. Esta educação não deve, por*



*consequente, se afastar daquilo que Tamarit<sup>9</sup> considerou como uma boa educação para as classes populares – o soberano – isto é, educação que*

*“... nunca poderá ser aquela que contribua para manter a injustiça social, que pregue a resignação e que apresente este mundo como o único possível. A boa escola será aquela que desperte ou estimule a consciência crítica, que não deforme a história, que não ignore os vastos espaços da realidade social, que não oculte ou desqualifique o conflito, enfim, que não reprima, que libere [...]... Tal propósito só poderá ser alcançado progressivamente em uma ação conjunta de docentes e pais, desde a escola e desde a ‘rua’, com ativa participação das organizações populares existentes e com o surgimento de outras, em função do objetivo específico: construir a boa escola que o povo necessita e merece”.*

Este princípio que evoca Rousseau, deve ser pensado em paralelo com a idéia de que vivemos a experiência pessoal e coletiva de uma cidadania democrática não apenas quando, em um contexto de relações sociais de teor político e jurídico, as leis justas e boas - mas criadas por outros que diretamente nós mesmos - são por igual atribuídas a todos e equitativamente aplicadas sobre todas e cada uma das pessoas participantes de um mesmo contrato social. Vivemos tal estado de relações quando assumimos, como o dever partilhado de um direito essencial, a tarefa de continuamente estarmos criando e transformando as nossas próprias leis. Ou seja, todos os fundamentos essenciais de nossos próprios mundos de vida cotidiana.

Quem deve mantê-las?

Dado que o bem da educação, realizado através de complexos sistemas de ensino-aprendizagem concretizados no cotidiano de diferentes agências culturais denominadas de modo geral de “escolas”, é caro e deve estar disponível a todas as pessoas, o poder público deve arcar com os gastos de manutenção adequada das escolas e de toda a rede social de vigência efetiva de um sistema de educação. Ele deve realizar isto através da destinação correta e oportuna dos recursos que, de maneira contínua e através do nosso trabalho, nós próprios repassamos a ele, como nosso representante e servidor provisório. Passam os governos. Ficamos nós, a nossa educação e a dos “nossos”, e as nossas escolas e as deles.

Este é o meio pelo qual o bem- da-educação- através-da-escola pode estar disponível a todas as categorias de pessoas, de acordo com suas necessidades e através de suas diferenciadas disponibilidades e possibilidades de participação. De participação presente na escola e de participação presente e futura na sociedade. Este é o caminho sobre o qual a educação e a escola podem ser partilhadas de maneira equitativa, gratuita e universal.

*Com efeito, estes dois pressupostos – do dever do Estado e do direito da população (sociedade) aliados à inerente conotação pedagógica são o que define o conteúdo de uma escola, tanto autônoma<sup>10</sup>, ou seja, pública quanto à destinação, democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento, como também, e sobretudo, cenário onde se ensina – e se aprende – o ‘ser’ cidadão como uma prática cotidiana.<sup>11</sup>*

---

<sup>9</sup>TAMARIT, José. Educar o Soberano. Crítica ao Iluminismo Pedagógico de Ontem e de Hoje. SP:

Cortez: Inst. Paulo Freire, 1996, p. 61-62.

<sup>10</sup> SILVA, Jair Militão da. A Autonomia da Escola Pública. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

<sup>11</sup> PINSKY, Jaime. Cidadania e Educação. SP: Contexto, 1998.

Ora, na tradição recente do Brasil estas respostas têm sido quase sempre muito mal respondidas. Lembro-me de que há alguns anos atrás, Maurício Tratengberg nos dizia em uma reunião de estudos, entre o brincalhão e o crítico quase profético que ele sempre foi: “infelizes de nós, brasileiros; sonhamos a Revolução Russa e ainda não conseguimos fazer a Francesa”. Isto é verdadeiro em boa medida, e uma de suas conseqüências está em que justamente alguns conceitos e algumas idéias criadoras de cenários de alianças e de conflitos sociais estão em geral mal definidos, mal dialogados e mal compreendidos de parte a parte.

Em uma direção, sofremos a tendência perversa do confundir o “particular” com o “privado”, tomado no seu sentido mais individualista possível. Isto é: “é meu aquilo que posso negar ao outro”, ao invés de: “é meu aquilo que me foi dado possuir para estabelecer a partilha com o outro”. Na outra direção, tendemos a confundir o “público” com o “governamental” e, não, com o “comunitário”, realizado através dos deveres e cuidados de um poder público servidor, e nunca tutelar. Assim, tende-se a perceber a “escola pública” como a que é a “do governo”, por oposição à “escola particular”, que pertence a um outro “dono”. Ela é aquela que o poder de estado possui e paternalmente “abre” ou “oferece” a pessoas e a famílias da sociedade civil. Umhas e outras não raro tidas como eternas devedoras de gratidão por este e por outros atos semelhantes de doação generosa, em que o pólo público do poder legítimo tira algo “seu” para “dar” àqueles que recebem ou ganham dele um bem, um benefício, um dom.

Quem pode dizer o quê, nelas?

Ora, as pessoas da comunidade de vida cotidiana, vocacional e profissionalmente destinadas a algum dos exercícios de realização do eixo de trocas de estilo ensino-aprendizagem na escola. De um lado: docentes, professores, educadores e profissionais convergentes ou derivados. De outro lado: discentes, alunos, estudantes, educandos, aprendentes.

Também aqui, sabemos bem, ama múltipla tradição cultural brasileira tende a considerar o corpo de profissionais da escola vocacionados à prática cultural da educação, como um corpus de agentes do poder de estado designados a virem exercer o seu ofício em algum lugar social frouxamente comunitário. Num mesmo bairro da cidade o poder de estado é visto costumeiramente como enviando e controlando soldados da delegacia de polícia, médicos e enfermeiras do posto de saúde e professores e professoras da escola.

Sabemos também como ao longo de várias experiências todo o trabalho de estilo “escola comunitária”, “escola-e-comunidade”, “escola aberta à comunidade” coleciona mais fracassos - passados não dois meses, mas dois anos - do que boas realizações, ao contrário do que acontece com a “igreja do bairro”, o “bar da esquina”, o “time de futebol” e a “associação de moradores”. Em alguns lugares do País escolas são depredadas. Igrejas, bares, campos de futebol e sedes de associações locais, nunca.

Quem pode usufruir delas?

Em princípio e de maneira constitucional, todas as pessoas. Todas, sem distinções de classe, raça, credo ou seja lá o que for, pelo menos até uma certa idade e até um determinado nível de escolarização. Em termos teóricos e atuais esta universalização do direito humano à educação, sempre muito precariamente irrealizada entre nós como um bem estendível a todas as pessoas e a todas as categorias diferenciais de sujeitos sociais e de atores culturais, pode ser também justificada em uma dupla direção. Uma arcaica dupla direção, pois ela nos vem pelo menos desde o dilema essencial com que através das idades da história de suas culturas, os gregos pensaram e praticaram a Educação.

Em uma direção a Educação foi originalmente e segue sendo até hoje considerada como um dever da pessoa e um direito de sua comunidade: sua família, seu clã de origem, sua polis. Educar-se é fazer-se ser cidadão. Ser um cidadão é estar apto a participar da vida pública - leia-se: política - de sua comunidade. A pessoa deve a sua educação à comunidade familiar, clânica religiosa e/ou política, que a educa para obter dela um sujeito livre o bastante para estar responsabilmente a seu serviço.

Em uma outra direção a educação é pensada como um direito da pessoa e um dever da comunidade. Esferas de vida e de poder coletivo devem a cada indivíduo o fazer-se ser educado, para realizar-se pessoalmente em graus crescentes de plenitude e para transformar isto na razão de ser de sua vida e de seu destino. Com diferenças entre tempos e culturas, a escola pública tende a enfatizar a primeiro eixo e a escola particular, o segundo. Mas um estudo algo mais acurado haveria de demonstrar que tanto as propostas de Educação Popular dos anos 60 no Brasil quanto as iniciativas oficiais de governos populares quanto a uma Educação Cidadã, cumpridora dos requisitos básicos dos direitos humanos, oscilam continuamente entre uma direção de valores e de objetivos da educação e a outra.

Quase todo o dilema a respeito de: “que tipo de educação deve ser destinado a formar que tipos de pessoas para viverem e partilharem que tipo de sociedade”, envolve a equação culturalmente irresolúvel de pelo menos quatro das perguntas escritas aqui. Este é um dilema tornado política e pedagogicamente crucial nas iniciativas de Educação Pública das experiências auto-identificadas como herdeiras da Educação Popular, em alguma de suas modalidades antecedentes e atuais e, também, nas difíceis leituras possíveis a respeito do que ela foi e representou no passado e do que ela deve ser e pode representar no presente. Veremos adiante como todo um variado e convergente projeto de Educação que se resolveu, ou segue se resolvendo através de propostas de uma pedagogia vivida e praticada nas: escola candanga, escola plural, escola cidadã, escola democrática e popular, retorna à crítica política da Educação tradicionalmente tida como excludente e dominante e propõe uma outra alternativa fundada sobre um modelo diverso de relação entre o poder de estado - o governo democrático e popular, a sociedade civil - o povo, a sociedade civil organizada e participante, os “representantes legítimos da comunidade” - e as agências públicas de educação - das secretarias às escolas nas comunidades.

### ***educação popular, comunidade civil e sociedade política***

Surgida à margem ou na vizinhança liminar do poder de estado, a educação popular teve sempre com ele, no Brasil, uma difícil e convivência. As propostas originais de Paulo Freire para aquilo que hoje em dia se divide entre o MOVA e a EJA estenderam-se do SESC (uma agência patronal) à Prefeitura do Recife (Nos “tempos de Miguel Arrais”) e um plano nacional de alfabetização bancado pelo Ministério da Educação e precocemente abortado com o golpe militar de 1964. Algo mais demorada e tragicamente, a experiência repetiu-se no Chile. De então para cá conhecemos bem toda uma discussão aberta a respeito da própria identidade político-pedagógica da educação popular.

Durante vários anos muitos de nós defendemos a idéia de que a educação popular é uma modalidade de trabalho pedagógico destinado a formar pessoas críticas, criativas e politicamente participantes para os/nos/ através dos movimentos sociais de vocação popular. De um lado a educação popular poderia envolver toda e qualquer modalidade de agenciamento da relação ensino-aprendizagem e, por oposição a modelos, estruturas e processos consagrados e subservientes a sistemas políticos de estilo “capitalismo

neoliberal”, ela se identificaria com a educação “em estado de movimento”. De outro lado a educação popular é uma ampla e difusa forma de trabalho político através da cultura e, mais diretamente, através de práticas pedagógicas abertas a vários campos sociais de atuação e nunca restritas ao âmbito do sistema escolar.

Mesmo sendo historicamente uma criação mais da margem civil e contestatória, do que da margem pública e consagradora do caminho por onde flui a vida social, o destino de uma educação de vocação popular é vir a tornar-se pública. Vir a ser pública quando a “coisa pública” for uma representante legítima da comunidade civil e for a vigência de um governo de vocação popular. Popular, aqui, também no sentido de um governo não mais de elites políticas e a serviço de elites empresariais. Neste contexto de relações entre o poder e a cultura, a Educação Popular deveria ser conduzida civil e politicamente para o âmbito

de um poder democrático de estado, para fazer-se ser, então, pensada e exercida como um direito de todos. Para poder ser estendida comunitariamente a um poder/dever crescente de criação e partilha de novos saberes, de novos valores e de novos agentes sociais.

Que agentes? Pessoas co-responsáveis pela realização de transformações sócio-culturais de teor político que instaurem e que pouco a pouco consolidem o primado dos direitos humanos. Direitos entendidos não apenas como o conjunto dos benefícios próprios e atinentes à condição humana em sua mais abrangente universalidade. Direitos a serem vividos, também, como o dever de participar da construção cotidiana do mundo social da experiência da partilha dos bens da vida.

Em uma outra direção, entende-se em geral que a Educação Popular não é mais um outro modelo formal de ideário e de prática pedagógica. Não é uma teoria de educação entre outras e não é uma metodologia única de trabalho pedagógico entre outras. Não é uma escola e nem mesmo uma prática de escolar da pedagogia. Se ela é a “pedagogia-de-alguma-coisa, haverá de ser em primeiro lugar a pedagogia dos movimentos populares<sup>12</sup>. Assim eis como ela se constitui, de uma maneira aberta e diferenciada, na e através das alternativas com que os movimentos sociais de vocação popular estabelecem e vivenciam a sua experiência múltipla de interação entre pessoas ao redor do saber e do valor. Ao redor do poder e do exercício de sua democratização, portanto.

Ela reside ainda nas experiências por meio das quais mulheres e homens colocados em situações de trocas dialógicas do conhecimento, realizam a sua própria formação contínua. Eis o sentido em que desde os anos 70 costumávamos dizer que os movimentos populares são francamente pedagógicos, sem serem necessariamente

---

<sup>12</sup> Tomo de Frei Betto, que estará conosco amanhã, aqui neste Encontro, uma distinção operativa entre *movimento social* e *movimento popular*. Ele diz isto em um documento dirigido a militantes: *Existe uma distinção entre movimento popular e movimento social. O movimento social é o movimento global das entidades (ONGs, grupos organizados, cooperativas, etc) que trabalham em função de demandas específicas. Movimento popular é o que congrega e mobiliza o mundo popular – assalariados, desempregados, excluídos e marginalizados. O movimento popular se caracteriza pela particularidade de ser centrado numa demanda, que pode ser material ou simbólica.*

*São populares os movimentos de conquistas de direitos (humanos, mulheres, negros etc) de resistência (numa área ameaçada de ser despejada, escola a ser tirada, ou centro de saúde a ser fechado); de protesto (contra o presidente, a empresa, em defesa do meio ambiente, etc)*

*Não existe movimento popular confessional. Na fundação da Central dos Movimentos Populares um dos critérios foi que as Comunidades Eclesiais de Base façam parte do movimento social. Elas não são movimento popular, na medida que são movimentos pastorais confessionalizados.* Frei Betto, **Desafios da Educação Popular**, Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, sem data.

Páginas 28 e 29. Em um artigo ainda não publicado, procuro estabelecer estas e outras distinções entre os *novos movimentos sociais* e os *movimentos populares*, em suas relações com a *educação popular*. Ele deverá ser publicado em: *Criar com o Outro – da educação popular à escola cidadã*.

escolares. E a Educação Popular realiza a sua pedagogia. Ela é gerada no âmbito dos círculos, das redes e das teias de trabalhos e das alianças dos/entre os movimentos sociais, e ela existe frente ao poder de estado, ou como uma alternativa civil, paralela a ele, mas dificilmente no seu interior. Em suas origens e em várias de suas vocações do presente, a Educação Popular pretende deixar fora do âmbito do poder público, oficial, o direito ao dever de criar cenários de uma formação adequada a um tipo de sujeito social ativo e crítico diante do próprio poder constituído e, não, servil a ele. A menos que este poder venha a ser de fato realizado como uma conquista do cidadão sobre o político, e uma conquista da comunidade-de-todos-nós sobre o público-do-governo. Mas aí já não haverá mais senhores e nem sujeitos servis, à margem da cidadania. Dentro de uma perspectiva típica da radicalidade dos partidários do terceiro poder, os movimentos sociais de vocação popular são ou deveriam ser e criar os cenários culturais de diferentes práticas pedagógicas fundadoras de uma ação social transformadora.

Frente ao poder de domínio de um sistema político excludente e reprodutor da desigualdade através, também, da educação, e valorizando a autonomia diante do efeito colonizador da aliança entre a empresa e o estado, qualquer que seja a sua vocação de origem ou a sua tendência política presente, a Educação Popular tem sido realizada em pelo menos duas dimensões nos movimentos populares. Primeira: quando exercida na prática cotidiana dos seus próprios militantes, no sentido em que, por exemplo, as ações sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra são, através de si mesmas, interações pedagógicas e comunicações entre pessoas e entre pessoas e significados culturais formadoras das idéias, dos sistemas críticos de valores e das disposições pessoais e solidárias de participação na construção política de uma nova ordem social. Segunda: no sentido do aporte posto em prática por agentes culturais de formação erudita a serviço dos movimentos populares, quando educadores de carreira e de formação universitária tornam-se, por exemplo, formadores de professores das escolas itinerantes dos acampamentos do MST.

E o próprio MST poderia ser, então, um excelente exemplo. Nele podemos reconhecer uma dimensão da prática de Educação Popular no processo de formação de mulheres e de homens através do próprio cotidiano de diferentes ações sociais de teor pedagógico. Não somente aquelas dos momentos de mobilização e de trabalho político, no enfrentamento direto de instância do poder de estado, mas igualmente aquelas que formam o novo cidadão rural através da vivência da construção do dia-a-dia da partilha da construção da vida comunitária nos assentamentos e nos acampamentos.

Uma outra dimensão pode ser encontrada no processo de intercâmbio entre profissionais de extração universitária a serviço do MST e pessoas pertencentes aos seus quadros, envolvidos em programas de estudos, de pesquisas e de formação de quadros. Fato pouco divulgado, o MST possui convênios com universidades do País para a qualificação pós-graduada de seus educadores. E uma primeira turma de “educadores da terra” acaba de se formar na escola do MST em Veranópolis, no Rio Grande do Sul.

Finalmente, o Movimento cria escolas itinerantes nos acampamentos e mantém escolas conveniadas nos assentamentos por todo o Brasil. Ali, a rede escolar pretende realizar uma inovadora experiência de educação rural de vocação popular. Desde o ensino fundamental, não se pretende capacitar produtores rurais qualificados para o exercícios subalternos agropastoris de acordo com o modelo do ideário empresarial. Pretende-se educar a pessoa cidadã da Reforma Agrária. Pretende-se formar um novo sujeito criador de uma nova cultura agrária no mundo rural do País.

Eis um bom exemplo de como a Educação Popular, como uma prática pedagógica dos movimentos populares, pode criar as suas agências de um ensino crítico e francamente contestador, sobretudo quando dirigido às pessoas adultas participantes de tais movimentos. Mas, como sugere o que está escrito nos parágrafos anteriores, movimentos populares consolidados podem tornar-se capazes de gerar experiências de educação escolar dirigidas a crianças, adolescentes e jovens. Podem trazer para o âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, o ideário e as práticas pedagógicas da Educação Popular. Podem tentar, então, a difícil aproximação entre a Educação Popular e a educação escolar seriada. Aquilo a que se dá, de quando em vez, o nome de escolarização popular.

Ora, em termos concretos e visíveis, o que temos ontem e agora diante de nós é mais ou menos o seguinte: a) movimentos populares formadores de quadros de mulheres e de homens militantes, sem uma teoria própria e prática pedagógica definida, motivada e explícita; b) movimentos populares com tempos, espaços e práticas culturais diretamente dirigidas à formação pedagógica de quadros de militantes através da oferta direta de cursos e de outros programas de estudos; c) movimentos populares geradores de sistemas próprios de escolarização de crianças, adolescentes e jovens, quase sempre com a aprovação, a assistência e o aporte financeiro de órgãos públicos; d) movimentos sociais e instituições não-governamentais dedicadas por inteiro ou em parte à formação motivada e institucional de quadros de militantes dos movimentos populares. O CEPIS, do Instituto Sedes Sapientiae, mencionado em uma nota anterior, é um bom exemplo desta última modalidade<sup>13</sup>.

A realidade dos anos 90 tornou mais corriqueira uma posição intermediária entre as duas antecedentes. Assim, devemos reconhecer os movimentos populares como o lugar social de origem da Educação Popular e como o seu lugar preferencial, ainda hoje. No entanto, os princípios norteadores da Educação Popular são entendidos como universais. Assim, para este olhar menos partidário e de vocação mais classista, esses princípios não são exclusivos de teorias e de práticas de ação social de teor político próprias aos movimentos populares.

Assim, o ideário político e pedagógico de Paulo Freire foi revisto por ele mesmo de uma para outra de suas “pedagogias”: “do oprimido”, “da esperança”, “da indignação”, “da autonomia”. Na verdade, parecendo apenas na aparência um educador de uma única idéia fundadora, poucas pessoas souberam tornar presente e atual o seu pensamento como Paulo Freire. E assim também, todo um desdobramento de idéias e de experiências de ação

<sup>13</sup> Um documento tornado hoje em dia um pequeno clássico da *educação popular* traduz com fidelidade esta perspectiva. É o bastante conhecido *para analisar uma prática de educação popular*, de Beatriz Costa, publicado no *cadernos de educação popular 1*, do NOVA – Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação. VOZES/NOVA, 1987, na sua 5ª edição. Em um momento central do documento, Beatriz Costa sintetiza assim a *educação popular*.

*A nossa proposta de educação popular decorre das seguintes questões mais gerais:*

*. Se as camadas populares são o sujeito determinante do processo de transformação social, a teoria (ou o conhecimento) determinante nesse processo é a teoria elaborada pelas próprias camadas populares.*

*. Para nós – “classe média” ligada ao movimento popular através de um trabalho de EP – trata-se de procurar dar força à teoria das camadas populares, e não de elaborar uma teoria para elas ou no lugar delas.*

*. Com educação popular ou sem ela, as camadas populares já resistem e se opõem, desde sempre e de diversas formas, às relações de dominação social.*

*. A questão não é que a EP comece ou leve as camadas populares a começarem um movimento de resistência e de luta; e sim que ela se inscreva dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização. (páginas 21 e 22).*

política através da educação têm sido revista ao longo das duas últimas décadas. Em boa medida isto tem sido feito com vistas a torná-las estendidas ao sistema escolar. Seriado e a iniciativas como a Educação de Jovens e de Adultos, a partir dos movimentos, agora governamentais, de alfabetização popular ao estilo MOVA, reiniciados com a experiência da Prefeitura de São Paulo e estendidos a alguns municípios e, através da SEC, a todo o Estado do Rio Grande do Sul.

Afinal, havendo ficado historicamente dentro âmbito preferencial dos movimentos populares, de maneira semelhante a como acontece com eles próprios, a educação popular se dá a ver como um projeto destinado a formar pessoas para operarem transformações. Transformações de pessoas, da qualidade de interações entre pessoas, de contextos culturais da vida cotidiana de pessoas e de grupos humanos, de estruturas e processos sociais complexos que tenham significado e valor para a atualidade presente e o fluir da história de frações interconectadas e do todo da sociedade civil e, portanto, para frações e a totalidade da sociedade política.

*Seria até mesmo incongruente com os princípios que sustentam, fazem e refazem a educação popular estabelecer fronteiras entre o social e o político, o concreto e o abstrato, o popular e o erudito, a sociedade e o Estado. Se aceitamos a idéia que a cultura é a matriz sobre a qual transita e se organiza a sociedade – e o Estado e o desdobramento político de uma organização societária – é de se sugerir que a complexidade dos fenômenos presentes e propostos por determinada concepção de educação estejam presentes, ainda que não hegemônicos e com variações, nos espaços e tempos que atravessam a existência desta sociedade. O que estamos chamando a atenção é que podemos apreender o Estado não somente como sociedade política mas como, também, espaço social de reflexão/ação/reflexão sobre a própria historicidade. Não queremos com isto desconhecer o caráter restrito ou os obstáculos decorrentes das relações de poder pertinentes, ainda que não inerentes, próprias do círculo estatal. Trata-se, em realidade, de uma outra forma de ler o Estado ou, como diria Freire<sup>14</sup>, de reler a realidade a partir do que dela se leu. Nesta outra visão o Estado não é parte só da sociedade mas encontra-se na sociedade estando, portanto, sujeito a todos os condicionamentos culturais subjacentes. Aliás, sua relação dialética com a cultura não pode ser esquecida pois ele se configura como um agente em potencial em qualquer processo de mudança cultural<sup>15</sup>. Um exemplo a ilustrar este enunciado deve ser buscado na experiência institucional de Paulo Freire.*

A disposição para envolvimento de projetos culturais da Educação Escolar com a formação de pessoas críticas, criativas, solidárias e participativas, pode desaguar no trazer para um sistema oficial e público de ensino-aprendizagem os fundamentos de propostas da Educação Popular. Isto deveria representar a progressiva substituição de um tipo de ensino “bancário” – para fazermos a memória de uma palavra cara a Paulo Freire – por um outro, “libertador” (idem), com todas as suas decorrências, culturalmente políticas a didaticamente curriculares<sup>16</sup>. Esta passagem de um para outro “projeto de educação”

14 FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. SP: Ed. UNESP, 2000.

15 FERNANDES, F. *Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada*. SP: Pioneira, 1959.

16 Chama a atenção que em seu oportuno *Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico*, Tomaz Tadeu da Silva abra apenas três verbetes para a qualificação de estilos de educação: *educação bancária*,

incide sobre uma transformação da ordem dos relacionamentos do ensinar-e-aprender, tanto quanto da ordem administrativo-política da gestão da escola e, por justa extensão, de todo um sistema de ensino, desde a sala-de-aulas de uma escola de periferia à secretaria-de-educação.

Uma transformação que para atingir mudanças desejadas na esfera propriamente pedagógica, deveria começar pelo plano de poder presente em cada plano de relacionamentos da escola, da educação e das trocas de serviços e de sentidos críticos entre o sistema-educação e outros sistemas sociais. Claro, e a começar pelos do próprio do poder público de gestão governamental em todos os seus níveis e em todos os seus modos de articulação. E esta revisita da qualidade das interações pessoa-pessoa (aluno-professor) , pessoa-grupos (professor-turma de alunos), grupos-instituições (turma de alunos-escola, escola-comunidade, constituinte escolar-poder público) – requalifica, para ser algo verdadeiro e destinado a uma realização da formação cidadã através da educação, todo o complexo de relacionamentos pessoais e coletivos, privados, comunitários e públicos que envolvem as diferentes modalidades de trocas cotidianas entre a escola e a comunidade de acolhida e entre elas e o poder de estado.

Assim sendo, o que deve existir na prática é um constante diálogo entre os sistemas formais-oficiais de educação escolar e os movimentos sociais. Movimentos estes tomados como algo mais do que a incontável quantidade de suas unidades individualizadas de ação social. Tomados como todo um presente, vivo e crescente terceiro setor da vida social em cada município de cada estado, em cada estado da federação, em todo o País, no continente e em todo o Planeta. Afinal, este é um movimento de planetarização que pretende realizar o lado humano daquilo que a globalização neoliberal estende através dos interesses da economia.

Nesta difícil, inevitável e desejada relação entre a sociedade civil organizada e o poder governamental, podemos mesmo ousar supor que os movimentos sociais poderiam vir a ser co-educadores coletivos de sistemas oficiais de educação. Pois ademais das idéias-valor que eles diferencialmente criam e colocam à volta da mesa dos grandes debates locais, regionais, nacionais e universais nos dias de agora, em seu conjunto e na realidade de cada um dos autênticos representantes da vida social civil, eles representam a emergência do novo e do renovador, frente à rotinização dos sistemas oficiais. Eles aspiram ser a possibilidade da multiplicidade e da diferenciação, por oposição à uniformidade imposta aos sistemas oficiais. Eles sonham viver a experiência do diálogo e do confronto de idéias entre diferentes e divergentes, por oposição ao fechamento do debate crítico típico dos sistemas oficiais, aqui no Brasil e por toda a parte. Assim, os movimentos sociais e, de maneira especial, os movimentos populares, poderiam estar realizando um ofício de crítica construtiva a respeito da maneira como os atores sociais e as instituições governamentais se educam a si mesmos através do se fazerem criadores de projetos e gestores de sistemas de educação.

Em um documento recente, Miguel Arroyo lembra estas idéias:

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto- imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

---



*educação libertadora e educação popular. Op. cit. Ver páginas 47 e 48.*

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização à mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado ... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos<sup>17</sup>.

Os educadores populares – acadêmicos ou não – inscrevem-se entre aqueles que partilham o suposto de que, entre tantas diferenças complementares, convivemos hoje em dia basicamente com dois grandes modelos de educação. Dois amplos paradigmas culturais de valor político destinados a direcionar tanto a educação, quanto o imaginário e a prática da lógica de sua participação e sua parcela de responsabilidade, seja, em uma direção, na colonização neoliberal do cotidiano, seja, em outra, oposta, na crítica a este processo neo-colonizador de pessoas e de culturas. Eles defendem também a idéia de que os educadores da educação (assim como os juizes dos juizes) devem ser múltiplos. Devem ser plurais e devem ser diferencialmente representativos dos vários segmentos da vida social. Deles e das diferentes visões e dos diversos projetos dialogáveis de futuro pensados para a sociedade. Se até aqui tem sido a Academia, acompanhada dos corpus de agentes profissionais de institucionais governamentais e/ou empresariais dedicadas à educação, os que pensam, os que definem, os que legislam e o que controlam todo um sistema de educação, qual a razão pela qual outros sujeitos pensantes e participativos, individuais e coletivos, não deveriam também participar das instâncias de poder de gestão e dos direitos a “dizer a educação” e a “educar o educador”?

Este é o momento e estas são algumas das indicações pelas quais governos municipais e estaduais do Brasil de agora, auto-identificados como: “democráticos”, “participativos” e “populares”, se reconhecem como herdeiros da educação popular. Isto mesmo quando não utilizem mais esta palavra-mãe ou quando a substituam por outras como: educação cidadã ou educação para a cidadania.

### ***fronteiras: educação popular e escola cidadã***

A educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, nem tampouco ambiciona-lo como forma de subordinar seus semelhantes. Esta é a cidadania que almejamos. Aquele que esqueceu suas próprias utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante da injustiça social, não é um cidadão, mesmo que não seja um marginal. É apenas um nada que se nadifica.

A passagem acima é do livro Cidadania: uma questão para a Educação. Ele foi escrito por Nilva Teves Ferreira e foi colocado como epígrafe do caderno nº 6 de: Escola Cidadã – Brasil 500 anos: que história é essa?<sup>18</sup>. Tomei-a aqui porque acredito que ela poderia ser a fórmula de uma síntese feliz da maneira como a relação entre a educação, a

---

<sup>17</sup> *Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. pg. 2.*

escola e a formação de educadores e de educandos tem sido pensada em vários lugares do País e do Rio Grande do Sul, de maneira especial, entre fins dos anos 80 e os dias de agora.

Que falem os próprios atores. Um dos melhores documentos a respeito das questões tratadas aqui é o Princípios da Escola Cidadã. Transcrevo dele as passagens mais relevantes para a sequência do que trato daqui em diante<sup>19</sup>.

## GESTÃO

A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania.

Trabalhar a relação do representante para com os representados e vice-versa, fortalecendo a participação de cada segmento no Conselho Escolar.

Garantir espaço de discussão e integração de cada segmento para encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades: formação de lideranças (grêmio de alunos, funcionários, professores e pais), visando o exercício da representatividade.

Autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político- pedagógico segundo suas especificidades, respeitando as diretrizes gerais do Congresso Constituinte.

Garantir a democracia em todas as instâncias da escola, e na relação com a Secretaria Municipal de Educação e vice-versa, assegurando os meios de efetivá-la.

Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça. Igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola.

A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessário assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade da assessoria depende da necessidade de cada escola.

## CURRÍCULO

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos,

18 Série Debates n° 6 de “Escola Cidadã”, *cidadania, discutindo valores e práticas*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, agosto de 2000. O livro de Nilva Teves Ferreira é da Editora Nova Fronteira e de 1993.

19 São 98 princípios (sic), situados entre as páginas 46 e 56 do livro *Escola Cidadã – teoria e prática*, editado em 1999 sob coordenação de Luiz Heron da Silva. É uma publicação da VOZES e a nota de rodapé do título do texto diz o seguinte: “a história desses Princípios o contexto que os gerou, os sujeitos envolvidos, os processos, etc. – é detalhada neste livro pelo artigo *Projeto Constituinte Escolar: A Vivência da ‘Reinvenção da Escola’ na Rede Municipal de Porto Alegre*, de Ana Lúcia de Souza Freitas, além de outras abordagens”

invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.

Interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim trabalhem para a construção de conceitos (conteúdo como meio e não como fim).

Contemplando Educação e Trabalho:

dimensões para a vida

poder

formação

forças de trabalho

cidadania

realização pessoa

valorização do ser humano.

O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Mediação defendida como forma de articular e intervir na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo. Criação, acúmulo e recriação de novos conhecimentos, apropriação dos avanços tecnológicos.

A escola deve Ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola.

## AVALIAÇÃO

Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo.

## PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Construir regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliadas e reformuladas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação.

As regras devem contemplar:

liberdade de expressão

flexibilidade

não cristalização

respeito às diferenças e ao bem comum

compreensão, tolerância e solidariedade

qualificando as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas,

solidariedade, transparência e diálogo.

Ora, por seu turno, em um dentre os vários documentos sobre a educação pública em Alvorada, na Grande Porto Alegre aparece um destaque para os seguintes eixos de relações para uma “gestão democrática” da educação pública.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEMOCRATIZANDO A DEMOCRACIA  
EIXO CENTRAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

BUROCRÁTIC | DEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO |





O  
IVO

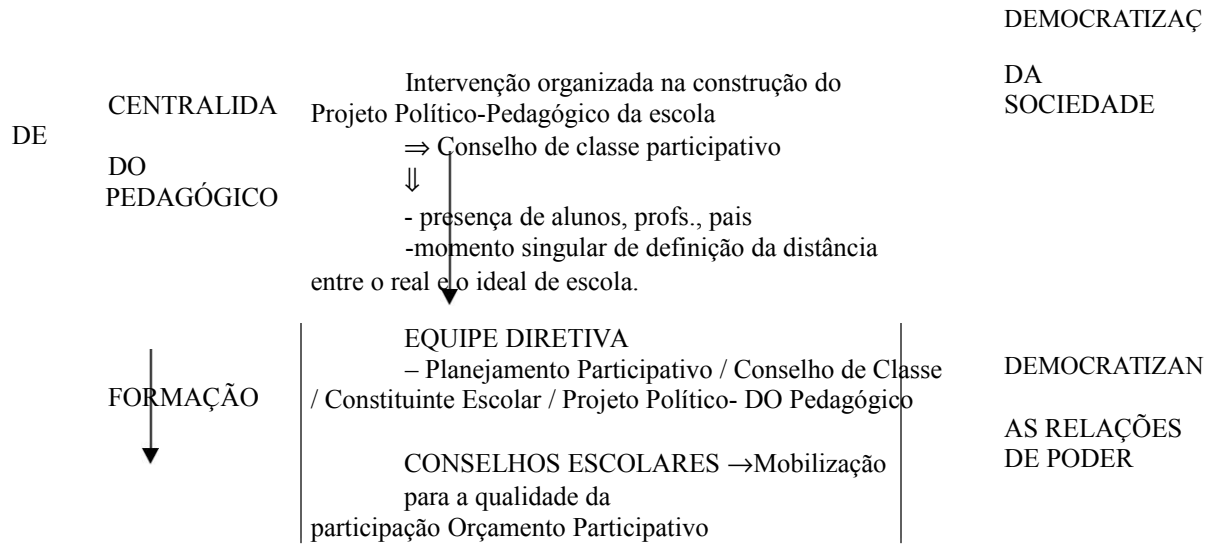
ADMINISTRAT

⇒ Eleição de Diretores

ORGANIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO







AMPLIAÇÃO E APROFUNDA MEN-TO FORMAÇÃO	DA	CONSTITUINTE ESCOLAR			ROMPIMENTO DA
		Avaliação; Princ. Conviv.; Org. Curric) / Discussão na Escola / Discussão na Região / Congresso Constituinte / Projeto Político-Pedagógico / Novos Regimentos	Planejamento Participativo	(Gestão;	FRONTEIRA ENTRE O INSTITUCIONAL E O SOCIAL
				↓	QUALIFICAÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL <sup>20</sup>

Em um outro documento editado a cores pela Secretaria de Educação de Alvorada (SE-Al), uma pequena série de círculos interligados de palavras- conceitos e de idéias matrizes da proposta de consolidação de uma “escola pública de qualidade no processo de construção da cidadania – um espaço sócio-cultural contribuindo para a auto-organização da sociedade”, desdobra-se a partir do termo: CIDADANIA.

Envolvendo esta palavra, três círculos como anéis entrelaçados ordenam a seguinte seqüência de idéias: diálogo transformador, qualificação pedagógica do espaço escolar, participação político-social-cultural-profissional. Um olhar ao texto-desenho em anexo é recomendado. À volta de cada círculo-eixo estão as atividades/espacos que atualizam cada uma das propostas-eixo. E elas se abrem, desde a escola e de todo o sistema municipal de educação, em direção a três princípios de realização de uma proposta político-pedagógica. Uma proposta que não se esgota na educação, mas que a reclama em todos os seus momentos: radicalização da democracia, inclusão social, desenvolvimento humano sustentável. Um último círculo de setas que se mesclam envolve as outras áreas de ação social do poder público, tais como: saúde, habitação, cultura, lazer e desporto,

<sup>20</sup> “A EDUCAÇÃO PÚBLICA ABRE CAMINHOS”, documento da Secretaria de Educação do Município de Alvorada, s/d e sem autoria. Cópia de Micro. Convido a leitora ou o leitor a verem cópias diretas deste e de outros documentos da Secretaria de Educação de Alvorada no anexo a este artigo. Caso não possam ser anexados em uma eventual futura publicação, poderão ser obtidos no seguinte endereço eletrônico: [alexvirginio@uol.com.br](mailto:alexvirginio@uol.com.br).

assistência social, meio ambiente. A não presença da “educação” neste círculo externo sugere que, pelo menos desde o ponto de vista da Secretaria que elaborou o desenho, ela ocupa uma posição central.

*Não obstante, um olhar mais demorado permite uma aproximação com a essência do que a Secretaria chamou de “complexo temático da educação de Alvorada”. Neste sentido, o termo cidadania deve ser apreendido como objetivo – o sonho idealizado – e como objeto do fazer educação – o sonho possível. Ou seja, a efetivação e ou conquista da cidadania pelo povo teria na escola um espaço e tempo para que seus elementos pudessem se “maturar” na medida mesmo que se propõe uma vida escolar demandada pelos destinos da sociedade, da local à global.*

*Nestes termos, a escola, ao privilegiar procedimentos e relações pautados pelos pressupostos da participação ativa, do diálogo, da democracia, da crítica, da utopia, da criação, da construção do conhecimento, da formação coletiva, da assumpção comunitária de seus espaços e, sobretudo, como locus onde se aprende, mais do que a razão de ser, o direito de ser, ela se faz merecedora do apelido “incubadora da cidadania”<sup>21</sup>. Por conseqüência, o termo cidadania é mais do que ele mesmo sugere. Passa a engendrar a possibilidade de relações dialéticas entre conceito e conteúdo, pensamento e realidade, consciência e existência, escola cidadã e vida cidadã. Enquanto se busca a cidadania se realiza a cidadania que se busca.*

*De outra parte, os princípios da radicalização da democracia, do desenvolvimento humano sustentável e inclusão social, ainda que não contemplem a complexidade que envolve os componentes de uma vida digna, devem ser tomados como diretrizes sem as quais o movimento em direção a auto-organização da sociedade estaria comprometido. Se constituem portanto em marcos colocados a alcançar donde a educação, e por decorrência também a escola, se constitui como um dos fenômenos centrais ou ferramenta central neste processo de construção da cidadania.*

*Com efeito, a opção política por trazer à realidade a auto-organização da sociedade exige da educação e, por imposição da escola, a constituição de condições e situações sem as quais sua contribuição à uma vida cidadã seria estéril. Nesta perspectiva, os círculos centrais deste complexo temático revela a dinâmica de uma educação que estabelece, ou deve estabelecer, os fundamentos da relação entre escola e sociedade. Deste modo, temos o diálogo transformador como o gerador e dinamizador de relações entre os sujeitos, individuais e coletivos, institucionais ou não, que fazem educação e, ao fazê-la, se re-educam.*

*Por outro lado, fazem educação em um determinado espaço, o espaço escolar. Espaço este porém que não deve estar restrito ao ambiente escolar ou confinado dentro dos muros “institucionais”. Para a escola vir a ser esta “incubadora de cidadania” ela deve estar aberta, tanto no sentido de possibilitar as manifestações de insatisfação como de criação, quanto às produções e ou manifestações culturais ou de vida presentes no contexto o qual ela opera, transita e é influenciada. Em decorrência, a qualificação*

---

<sup>21</sup> A autoria da expressão deve ser buscada em DEMO, Pedro. Participação é Conquista. São Paulo: Cortez, 1996

*pedagógica do espaço escolar, mais do que a necessária e urgente constituição de condições objetivas adequadas, se coloca como um potencial a ser otimizado na medida mesmo que a escola se deixa apropriar pela comunidade.*

*A forma e o conteúdo que assume esta apropriação é que faz da esfera da participação a energia que impulsiona os sujeitos à dinamização de relações ou à inauguração de outras. A substantividade desta participação, por sua vez, decorre dos mecanismos e ou métodos que se utiliza para oportunizar esta mesma participação. Neste sentido, interferem em sua conotação a maior ou menor capacidade de manobrar adequadamente os movimentos possíveis nos diâmetros do diálogo transformador e da qualificação do espaço escolar. Por outro lado, o distanciamento de uma participação tutelada ou de uma falsa participação requer que o ambiente que à acolhe esteja permeado por determinados valores.*

*Nesta perspectiva, todas as situações, procedimentos, atenções, manifestações, atividades e ou ações presentes no cotidiano escolar tem sua conotação, duração e alcance, portanto maior ou menor reconhecimento, influenciados, mas não condicionados, pelos fenômenos estandardizados, por decorrência hegemônicos, na cultura. O resultado desta dinâmica obedece, assim, ao perfil da participação e ou à capacidade de articulação dos “sujeitos de/da participação” nos tempos e espaços oportunizados na relação escola/cultura.*

Vemos que as escolas e os espaços de seus momentos de trabalho aparecem como um entre outros locais de trocas de saber e de práticas interativas de formação cidadã, já a partir da infância e da adolescência. É ao redor deste eixo central: cidadania, que os círculos entrelaçados da educação se articulam através dos espaços-tempos- atividades próprios da vivência pedagógica, ou apropriados por ela em sua dimensão de saber-aprender. Modos motivados de realizar a ação pedagógica dão a ela o que a disponha a tornar-se uma agência interativa de formação de pessoas cidadãs, entre educandos e educadores: 1º. o diálogo transformador (dentro e fora da sala-de-aulas e da escola); 2º. a participação político-social-cultural-profissional dos atores sociais envolvidos na/com a educação por meio de atividades de extensão da agência escolar à comunidade de acolhida (aquela onde a escola geográfica e socialmente está) e à sociedade local ampliada (Alvorada e entorno cultural); 3º. a qualificação pedagógica do espaço escolar, com o que a escola aos poucos se vê transformada em um eixo de ativação cultural para além de seus limites físicos e de sua dimensão didática direta.

A natureza da atividade pedagógica é lida como cultural. Como um momento motivado e não-uniformemente definido de um trabalho cultural cujo chão de origem é a escola, mas que a ultrapassa, a começar por obriga-la a sair de si em direção à vida comunitária cotidiana, e em direção a outros círculos de ação cultural local. A atividade cultural é, por sua vez, lida como política, em pelo menos três planos.

Primeiro: o trabalho de educadores deve gerar e constituir dentro da própria escola, nas relações didáticas professor-estudante, assim como nas interações ampliadas (= “conselhos” e “constituintes”) os cenários costumeiros das também didáticas experiências de exercício da cidadania. Vivências estendidas da sala de aulas ao todo da escola, ligadas à alguma modalidade de participação em decisões e em escolhas democráticas relativas à partilha na gestão do poder na escola e na sociedade através da escola. O tornar-se sujeito-cidadão implica o desenvolvimento das competências humanas essenciais, desde o olhar da

Educação Popular: o desenvolvimento inacabado de um modo de ser, de pensar e de agir crítico, autônomo, criativo, solidário, co-responsável e ativamente participativo. Algo que ao lado das questões curriculares e dos temas transversais, “também” se aprende na escola. Algo a que os “ensinos curriculares” deveriam servir em primeira e em última instância. E não apenas através de estudos disciplinares a respeito, mas por meio da inserção da pessoa em situações culturais cotidianas de prática da experiência de partilha cidadã em esferas de competência relacionadas à co-gestão do poder viável<sup>22</sup>.

Eis o momento – e isto tem sido objeto de uma atenção dolorosa e persistente em sistemas de educação de municipalidades sulistas sob administrações democráticas, – em que uma formação do sujeito político desde a infância e no sentido mais paulofreireano possível, é pensada para ser posta em prática através da didática de uma ética do cotidiano.

O foco de uma pedagogia da responsabilidade solidária não é para ser posto com tanta ênfase sobre o futuro “militante-consciente-contestador-revolucionário, em direção a um distante “mundo-a-construir”, bem ao estilo das idéias e dos devaneios (os meus incluídos) mais radicais dos anos 60. Seu horizonte recobre a construção de uma pessoa em quem a conquista dos seus direitos humanos esteja o tempo todo associada a um reconhecimento da sua responsabilidade para com os seus deveres de partilha e participação dos círculos de vida social de seu dia-a-dia.

Afinal, a história se constrói a cada hoje. E o lugar diário da inter-vivência dos gestos de cidadania aprendida e praticada ou, melhor ainda, dos gestos de práticas sociais na escola que tornam a cidadania objeto de aprendizagem, não deságua em uma história política tão etérea, idealizada e radical, que acaba por se converter no projeto de sua própria enganosa irrealdade. Ela está, ao contrário, na construção solidária da vida cotidiana, onde a escola e a sala de aulas podem ser, sobretudo em cenários de periferia geográfica e de exclusão social, com-vividas como um dos seus lugares mais adequados à sua experiência.

Se valores humanos como o amor pelo outro, a solidariedade ativa, o desejo do bem, a vontade da paz, o cuidado partilhado para com o ser-da-vida, a cooperação entre iguais diferenciados ao invés da competição entre diferentes tornados desiguais e, enfim, a responsabilidade de cada um de nós para com a felicidade de pessoas e de povos podem ser ensinados e devem ser aprendidos, então a escola não pode se furtar a ser uma de suas portas de entrada.

Mas, eis aqui a diferença dramática. Nas escolas tradicionais todos os gestos-valores lembrados acima são matéria de ensino curricular. São assunto de aulas e questões de provas. O desafio das experiências das escolas cidadãs está em tratar estas questões como campo de vivências. Como questões de práticas, de co-gestões do lugar-onde-eu-aprendo, antes de serem matéria de ensino a respeito de como “tudo isso”, foi ou é vivido em outros lugares longe, no tempo e no espaço. A democracia grega começa no receio da escola

A cidadania reclama deixar de ser “matéria” para ser vivida em sua “substância”.

Ele deve ser interatuada através de envolvimento pessoais e interativos no chão do

<sup>22</sup> Conforme: *Neste sentido, temos afirmado que a cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem, mas também que tende a torna-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos. Educar para a prática cidadã significa, também, contribuir para formar a própria cidadania. Trata-se, como vimos, de um problema ético e político que resume a razão de ser de toda a educação democrática.* Pablo Gentili, **qual educação para qual cidadania? – reflexões sobre a formação do sujeito democrático.** *Cidadania – discutindo valores e práticas, Série Debates n° 6 de “Escola Cidadã”, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, agosto de 2000. Pg.15.*

cotidiano em que as crianças e os jovens sejam convocados a viverem como atividades cooperativas a experiência múltipla e de complexidade crescente de exercício da ética de reciprocidades, de tomada responsável de decisões, de abertura ao outro, de negação assumida do desejo da concorrência, e assim por diante. A cidadania não é, aqui, um “estado de espírito”, uma “consciência de direitos” ou “um direito adquirido”. Ela é a construção - “construtivista” ou não - de uma ética-política de co-responsabilidade de presença-e-partilha de construção do cotidiano. E é esta múltipla prática de situações de geração pedagógica da pessoa cidadã, partilhada como ação social na escola e como reflexão crítica, aquilo que dá substância e sentido ao próprio ensino dos conteúdos disciplinares, como os de “geografia e história”.

Segundo: a escola deve tender a constituir-se como um lugar de comunicação e de contribuição na gestão viável do poder, no interior e também para além do cotidiano pedagógico dentro e fora da sala de aulas. Assim, a escola deve experimentar tornar-se, pouco a pouco, um primeiro lugar a colocar em prática aquilo que didaticamente ela diz quando ensina como a sociedade e a vida social das pessoas em geral deveriam ser. A gestão escolar do poder do item acima confunde-se aqui com a gestão do poder escolar. Aquilo que “se aprende fazendo” ali “faz-se aprendendo” aqui. Alunas e alunos, professoras e professores, pessoas do corpo diretivo, funcionárias e funcionários, pais e mães, outros agentes culturais da comunidade são convocadas a participarem de um calendário cotidiano ou sazonal de circuitos de momentos de gestão do poder a respeito da escola. A respeito, também, das relações entre ela e outros círculos de vida sócio-cultural.

Terceiro: a escola deve constituir-se como um dos lugares sociais de criação e de consolidação de gestão de outras esferas de poder de decisão em Alvorada e através de Alvorada, tal como nos momentos de “orçamento participativo” a nível estadual. Não se trata, pensemos, de pretender dar à escola a dimensão de um movimento social ou mesmo de lugar público de decisões políticas partilhadas. Sejamos utópicos, mas não iludidos. Trata-se, pelo menos, de ampliar essas agências locais de interações através do saber e do valor, até a dimensão em que desde dentro e para além do âmbito da educação, elas possam se fazer ouvir como um lugar ampliado de pensamento crítico e de propostas válidas. De idéias e de sugestões de partilha formuladas desde o ponto de vista do lugar cultural atribuído à educação na sociedade. É de se esperar que o mesmo aconteça, por exemplo, em e através de postos de saúde, de comissões de mães representantes de creches e assim por diante.

Eis uma difícil tarefa de desafio à idéia e à prática da escola cidadã. Exercer atividades de representação social no intervalo entre o poder civil - representado pelos movimentos sociais, pelas organizações não-governamentais ou mesmo por outras unidades não-pública -, e as agências públicas de poder de Estado. Isto equivale a uma espécie de projeto de vôo político até agora sempre ainda imperfeitamente realizado nas administrações populares. Qual é ele? O tornar o público, comunitário e permitir que esta comunidade cidadã no lugar público exerça sobre o poder de estado um efetivo direito de vivência crescente do seu dever de decisão.

Transcrevo algumas passagens do documento: proposta pedagógica da administração popular para a educação em Alvorada, editado pela Secretaria Municipal de Educação, com o sub-título: por uma escola cidadã<sup>23</sup>.

O processo de constituição desta escola possível, a escola cidadã em nossa cidade, já desencadeado no primeiro mandato (o da prefeita reeleita e com a re-

<sup>23</sup> Documento em cópia de microcomputador, sem data e sem indicador de autor, com oito páginas.



indicação do mesmo secretário de educação, Alexandre Virgínio – CRB) e desenvolvido pela Administração Popular. teve como seu ponto de partida uma escola em descompasso em relação às grandes transformações deste século, tanto no que se refere ao avanço tecnológico e às novas formas de organização do trabalho, quando ao desafio histórico-político da construção de um novo projeto de sociedade, economicamente sustentável, socialmente justo e ecologicamente responsável. Nesta perspectiva o que estamos propondo e construindo, para superar tal defasagem, trás como premissa o engajamento efetivo – participativo – de todos os envolvidos na construção do caminho que nos levará a ter na educação uma ferramenta na construção deste outro mundo possível. Para tanto a articulação coletiva, senão participação compromissada com uma educação libertadora, constituiu-se no ponto de partida para a superação de todos os mecanismos que obstaculizam o acesso, a permanência na escola e a efetiva garantia da aprendizagem. Em realidade, este processo – ainda em curso – visa colocar, cada vez mais a escola a serviço da comunidade, fazendo dela mesma uma escola cidadã. A emergência desta escola possível configura-se elemento de um processo que visa a inclusão social das classes populares a partir da formação de sujeitos históricos capazes de conquistar, quotidianamente, a cidadania.

A construção desta nova escola demandou discussões a partir de três questões. Elaborou-se um diagnóstico procurando identificar a “escola que tínhamos”, seguida de indagação sobre “a escola que queríamos” para, imediatamente, nos perguntar “como chegar à escola que queríamos”. Esta discussão se constituiu na primeira pedra do alicerce da obra que veio a transformar estruturalmente a escola de modo a torná-la um espaço de aprendizagem, mas também de reflexão, produção e difusão de conhecimentos e cultura. ...

Em nossa concepção a escola deve funcionar como alimentadora do processo de democratização do Estado e de auto-organização da sociedade, através da socialização de informações e do poder de decisão. Neste sentido, entendemos que há, na área da educação, uma profunda relação entre gestão democrática e qualidade da educação. Participação requer capacidade de intervenção. E, para que tal capacidade seja substantiva, temos que tratar a apropriação do conhecimento de forma dialética. Não acreditamos que o educando deva ser o receptáculo d conhecimento socialmente produzido. Por esta razão entendemos que cabe à escola partir da experiência social, cognitiva, afetiva e cultural do educando para buscar, através da síntese, supera-la. Deste modo é fundamental que, ao construir seu currículo, a escola vá encontrar-se com a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. Respectivos procedimentos contribuem para que o aluno construa sua autonomia intelectual e definem o perfil de uma outra, uma nova qualidade.

...  
 Conhecer significativamente implica o estabelecimento de conexões e eixos entre os novos conhecimentos que se pretende sejam apreendidos e aquilo que o educando traz como bagagem. Para tanto, não é suficiente que o conhecimento da realidade do aluno, e da comunidade na qual vive, se dê unicamente na sala de aula. É fundamental que a escola, ao construir e desenvolver seu currículo, tome a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. É fundamental, também, que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o conjunto do trabalho, o que pode permitir aos pais, funcionários, alunos e educadores se apropriarem coletivamente do conjunto da experiência educacional como forma da construção da qualidade.

...  
 À luz destas considerações entendemos:

1. Que o eixo suleador (em nota de rodapé a esta palavra é remetida ao pedagogia do oprimido, de Paulo Freire – CRB) de nossa política educacional para Alvorada seja a gestão democrática compreendida como parte do processo global de democratização e desprivatização do Estado, da auto-organização da sociedade e de construção da cidadania nas diferentes instâncias do sistema escolar, articulada com a busca permanente – individual e coletiva – de uma nova qualidade de ensino.

...  
4. Que, no âmbito da escola e do conjunto do sistema educacional, seja assegurada liberdade de expressão e organização para os diversos segmentos que integram a comunidade escolar, que na escola se incentive a criação de Conselhos de Escola como organismos de gestão que elaboram e discutem a política educacional. Com efeito, estamos nos empenhando, ao longo deste primeiro mandato, na discussão e constituição dos Conselhos Escolares. Além desta instituição, debatemos e encaminhamos junto com a comunidade escolar e poder legislativo, como forma de aprimoramento da democracia, a eleição do(a) diretor(a).

...  
O que estamos afirmando é que a Administração Popular defende uma educação libertadora, democrática, participativa, unitária e transformadora<sup>24</sup>

Vemos aqui, reiterados alguns, inovados outros, fundamentos de educação pública em boa medida convergentes com os da proposta oficial para a rede pública de Porto Alegre, transcritos páginas acima. Eles partem de uma atitude fracamente crítica do tipo de sociedade e do estilo de gestão de poder vigentes no Brasil de agora. Eles partem também do fato de que as desigualdades, as injustiças, as exclusões e outras contradições do sistema político-econômico ao qual estamos subordinados não existem como abstrações acadêmicas ou como megadimensões perversas que afetam apenas as “grandes estruturas das relações econômicas”. Ao contrário, ela são o próprio chão cotidiano da vida de todos nós. Estruturas e processos sociais de exploração de classe, de minorias, de grupos étnicos e de gênero, não estão situados do lado de fora das fronteiras diárias daquilo que nos afeta como um mal e que, portanto, nos toca, como um direito e um dever, pensar a crítica e estabelecer a múltipla ação política destinada a motivar e tornar reais as suas transformações.

Ora, do ponto de vista de um educador crítico, a superação de um tal “estado de coisas” é também uma questão cultural, e a educação tem uma grande importância em tudo isto. Os princípios, as motivações e os gestos pessoais e interativos de partilha responsável pelo destino social da vida cotidiana são aprendíveis. São questão pedagógica, um de seus lugares essenciais de vivência é a escola, e eles são a teia que entretece os sentidos e os significados dos processos de ensino-aprendizagem e dos conteúdos e de docência de qualquer grade (o nome é péssimo) curricular (idem).

Ora, se alguma esfera de poder de estado se assume como um momento de abertura a uma conquista de alguns passos mais em direção a uma democrática ativa e aberta à participação popular, então é seu dever o criar situações em que, através da prática da presença responsável, um circuito social cada vez maior de pessoas experimente ser co-gestora de círculos interativos de gestão partilhada do poder. De um crescente poder de escolhas e de decisões sobre o seu destino e o das instituições públicas responsáveis, em seus limites e dimensões, pela realização plena de seus direitos humanos. A escola é um entre outros lugares preferenciais de tais vivências, naquilo mesmo que elas têm de prática política (cuidado da polis) através da cultura e, também, de criação de uma cultura

<sup>24</sup> *Proposta pedagógica da Administração Popular para a educação em Alvorada* op. cit, páginas 3, 4, 6 e 7.

política co-geradora de tais práticas de participação consciente e responsável. Mais do que outras agências sociais, a escola é um lugar de muito importância em tudo isto, porque nela se vive um tempo pessoal e interativo de aprendizado e de criação de saberes, muito mais longo e mais intenso do que nas outras várias agências públicas ou civis de partilha do cotidiano.

E aprender estas coisas através, também, da geografia, da história, da matemática, das ciências da natureza, dos temas transversais, da língua, das letras e das artes (nunca esquecer as artes!) é a razão de ser de cada uma destas “disciplinas” e destes “temas”. Trans-aprender todas estas coisas através das integrações multi, inter e, num futuro próximo, transdisciplinares de conteúdos de conhecimento culturalmente acumulado e, mais do que tudo, da integrações resultantes de processos ativos de co-criação de saberes ao longo dos atos e gestos interativos do trabalho de aprender, é uma experiência essencial a ser vivida e partilhada na escola, através da escola e criando a escola. Dentro de um plano de ousadia curricular cuja pele do corpo pedagógico mal estamos ainda arranhando, os ensinamentos da escola e as suas práticas devem convergir a esta formação da pessoa pensante-por-conta-própria e, em seu nome, uma revisão profunda de suas estruturas de relações e de seus conteúdos de docência devem ser revistos.

A escola ciclada; a sala de aulas sócio-construtivista, pensada como uma oficina de partilhas igualitárias na invenção interativa de valores e de saberes; a criação de instâncias de partilha do poder de decisão sobre a gestão da sala-de-aulas, da escola, das relações escola-comunidade e de todo o sistema de educação, são instrumentos de transformação da escola em direção a um projeto de inserção da educação e de seu sujeito preferencial, o cidadão educado, em uma posição de agente cultural co-responsável pelo múltiplo e polissêmico trabalho político de reconstrução e de condução democrática da vida social<sup>25</sup>.

O fato, no entanto, de que o “endereço” da educação cidadã seja a criação partilhada de pessoas e de culturas políticas, como atores individuais e coletivos de uma vida não-passiva, autônoma, reflexiva e participante, não deve deslocar a educação para algo semelhante a uma “escola oficial de militância”. Nunca! Nada menos educativo do que o lugar onde desde cedo as crianças sejam levadas a pensar o seu mundo como pequenos “soldados da libertação”. Um lugar onde de maneira direta ou indireta, um ideário partidário único venha a ser subtilmente “ensinado” como o fundamento de uma verdade política muito pouco aberto ao diálogo.

Ao contrário. A experiência cultural da escola cidadã tem sido proposta como o cenário de uma educação entre pessoas, idéias, valores e modos de vida diferentes, e em nome do endiabrado e maravilhoso direito humano ao exercício da diferença. Por isso

<sup>25</sup> Alguns dados estatísticos serviriam a demonstrar o desejo do acerto de tais medidas de teor político sobre o trabalho propriamente pedagógico? Seriam as melhoras estampadas nas tabelas dadas a público pela Secretaria de Educação de Alvorada uma tradução desta vontade política, ou elas se realizariam de qualquer maneira, pois dependeriam mais de uma eficiência administrativo-pedagógica do que de uma resposta comunitária a uma política cultural através da educação? Vejamos alguns dados. O total de alunos matriculados na rede pública sobe de 12475 em 1996 para 14494 em 2000. No período 93/96 há 20 núcleos de educação de jovens e de adultos. Eles sobem para 61 no período 97/00. Nos mesmos períodos a repetência diminui de 21,5% para 16,9% e a evasão escolar de 6,9% para 4,8%. No quadro funcional das escolas da rede pública de Alvorada, na comparação entre os mesmos dois períodos, aumentam apenas duas diretoras de escolas. Mas parte-se de nenhuma coordenadora pedagógica para 54 e de nenhuma atendente de biblioteca para 19, havendo também um crescimento de 446 para 725 professoras de sala-de-aula. Estas mesmas salas aumentam de 206 para 270, observando um aumento de 4 para 16 bibliotecas e de nenhuma para 10 laboratórios escolares. Finalmente, há um crescendo de 1 para 18 refeitórios escolares, de nenhuma para 7 quadras esportivas em escolas e de 14 para 23 salas de professores. Os dados são de tabelas fornecidas pela Secretaria de Educação de Alvorada, sem indicação de data e de autoria.

mesmo a palavra diálogo deveria gerar no desafio dessa escola, mais do que apenas um método didático de trabalho na sala-de-aulas e fora dela. Não se trata de “ouvir o outro”, de “colocar-se do ponto de vista do outro”, de “ser sensível às diferenças individuais e culturais” como uma estratégia cujo objetivo seja o obter consensos didáticos e ideológicos como resultado do trabalho do educador.

O diálogo impõe a quem ensina e a todo o sistema de aprender-e-ensinar de que faz parte, a frágil e imbatível abertura ao risco. Se a vocação democrática e popular continuamente anunciada nos projetos da escola cidadã é para ser levada a sério, então até mesmo o estabelecimento de uma espécie de “identidade desejada”, como resultado de um trabalho de educação humanista, pode ser uma sutil ameaça ao direito de que cada criança, cada adolescente, cada jovem e cada adulto participantes deste trabalho de ida-e-volta, possam construir em si mesmos e para si mesmos a sua identidade. A imagem aprendida e praticada da construção inacabada de si-mesmos, ao lado de sua visão de mundo, de sua compreensão do destino e do sentido da vida, de sua vocação pessoal de partilha e de participação, de sua escolha ideológica e a sua livre filiação – ou não – partidária.

A educação cria através do diálogo solidário e co-responsável, pessoas livres e criativas. Ela sonha a realização muito diferenciada de atores sociais conscientes de seus direitos, atores de seus destinos, solidários com os seus outros, construtores de seus mundos. Mas, tal como tenho visto ser praticado nos municípios gaúchos de cujos projetos de uma política de educação sou, mais à distância do que gostaria de ser, um carioca cúmplice, são os partidos políticos, são os movimentos sociais e são as outras agências do compartilhar alguma ação social, aquelas que devem responder pela formação ideológica e política dos seus militantes.

Ninguém ensina marxismo nas escolas de Porto Alegre, de Gravataí, de Esteio, de Cachoeirinha, de Caxias do Sul, de Alvorada e de outros vários municípios que renovam ou inauguram administrações populares de governos democráticos, quase todos eles, sabemos, de filiação petista. O materialismo histórico e o dialético não fundamentam “temas transversais” e não vi retratos do Che Guevara em parede alguma. Nas reuniões entre professores de que participei, as palavras de apoio à gestão da educação misturavam-se com as críticas, e muitas delas revelavam, na voz alta de uma professora, uma posição francamente contrária à política educacional vigente.

Para quem veio dos tempos em que uma das razões de ser da Educação Popular era a formação de consciências políticas dispostas à revolução social e socialista, o que se encontra nas escolas públicas da fronteira Sul pouco tem a ver com aquilo. Quando se fala da formação da pessoa cidadã e se pensa este qualificador como os atributos como: consciente, crítico, criativo, autônomo, solidário (sem nada de “comunidade voluntária” ou “voluntariado de TV Globo”), ativo e participativo, na verdade se está falando muito mais de uma educação dirigida à criação de uma ética política do cotidiano, do que de uma formação política destinada a uma militância partidária. O próprio sentido de palavras como “história”, “transformação de estruturas”, “militância”, ganha novos contornos, e se dirige a cenários hoje em dia mais realistas, mais modestos. Por isso vemos ali um esforço de reinvenção da palavra “cidadania”. Uma palavra que ao poder estar sendo escrita em manifestos do PT, do PC do B, do PSDB e do PFL, parece dizer tudo, às vezes não dizendo nada.

A menos que seja obrigada a tornar clara a sua vocação. Nas escolas de que falo aqui a prática pedagógica de uma cidadania do cotidiano está sustentada sobre estes “quatro pilares”:

a) o tratamento respeitoso dado ao aluno, como um sujeito de direitos responsável por deveres atribuídos a um aprendiz-ensinante convocado a ser co-participante de experiências de construções solidárias, que vão do criar com outros o seu próprio saber a construir como todos a sua escola e os eixos de relações com a sua comunidade;

b) a criação de uma cultura político-pedagógica do compartilhar decisões de escolhas, da sala de aulas ao sistema público de educação, através de conselhos, assembléias, etc;

c) o estabelecimento progressivo de um sistema de ensino centrado na realidade vivida da comunidade aprendente, assim como nas experiências dos ciclos de vida dos educandos, em situações onde importa mais o sentido do processo do aprender do que os produtos acumulados do aprendido;

d) a busca de novos conteúdos do ensinar-e-aprender, fundados em novas integrações entre saberes e nas interações possíveis entre a realidade “real” da vida cotidiana e os temas e complexos temáticos das “disciplinas”.

Assim, a escola cidadã pretende opor-se aos modelos de educação como consumo de bens da cultura, como instrução do sujeito competente e servil, e como colonização de identidades e de cotidianos através do saber, para se colocar do lado de uma educação de aposta na possibilidade da formação de pessoas capazes de desejarem poder e virem a poder, de fato, serem os construtores de seus próprios mundos. Em termos tão concretos quanto os que caibam nestes escritos, isto se faz aos poucos e nunca por decreto. Se faz entre erros e acertos, entre momentos de prática do exercício de salas de aulas e momentos de tomada de decisão nas constituintes escolares.

E se faz, pelo menos em parte:

1º. ancorando eixos e complexos temáticos em círculos de saber crítico e integrado, que pendulam entre os tempos-e-espacos da vida comunitária cotidiana e toda uma compreensão dos acontecimentos internacionais, na integração entre os campos de estudo;

2º. criando círculos interativos de participação de todas as pessoas envolvidas no trabalho de aprender-e-ensinar, como um direito cidadão de partilha do poder e como um momento de prática pedagógica do aprendizado responsável de viver tal partilha;

3º. Gerando, passo a passo, uma educação multicultural aberta a todas as origens étnico-culturais e a todas as vocações de identidade e de estilos de vida, dentro de um clima de escola e de interações comunidade escolar-comunidade de acolhida, onde o respeito ao outro é um ponto-chave nas relações, na e através da escola.

Encontrei no documento: o sentido da educação, escrito por Alexandre Virgínio, uma passagem que me pareceu traduzir com poesia e felicidade a idéia de uma escola aberta e dialógica o bastante para ser a de uma educação destinada a formar o todo da pessoa humana, favorecendo o re-encontro da escola com a sua vocação de vir-a-ser um entre outros lugares do encontro entre pessoas convidadas, entre educadores-e-educandos, à construção de suas próprias vidas. Pessoas que aprendam na escola para crescerem de dentro para fora como atores livres o bastante para decidirem por conta própria, e sem qualquer subordinação ao poder de Estado ou a outro qualquer, as suas escolhas de crítica política, de criatividade social e de presença na criação da vida cotidiana. Que ele encerre esta parte deste meu depoimento.

Em nossa escola, por conseguinte, não haverá aquele ou aquela que não sabe o que faz e porque faz. Todos terão claro que, não obstante papéis diferenciados, sua existência no seio do processo educativo estará vinculada ao compromisso histórico para com a reinvenção do homem. O horizonte deste processo, que quer fazer do homem um ser humano, é o que dita a intensidade da esperança e o compasso

inabalável da espera. Assim, nesta escola, tudo tem significado. Ali, educaremos com a vida, para a vida. Nossas atenções estarão sendo preenchidas com os fenômenos que compõem os vagões da realidade,. Esta será objeto na apreciação do ar; do barulho inaudito; do fato inusitado; das razões do ódio; do amor e da alegria; da existência da comunicação; do sabor da comida; das regras dos jogos; das engrenagens da produção; da beleza da arte; das contribuições da chuva e do sol; dos meandros da política; dos sonhos do futuro ...; na beleza do mundo, para que se possa buscar nela a inspiração para a criação. Não perguntar-se-á mais qual o conteúdo, mas quem somos, o que queremos, onde estamos, que realidade é esta, porque ela é assim? Se deve ser mudada, como muda-la? O educador assim, passa a ser mais aprendiz do que mestre, mais educando do que educador, mais pesquisador dói que professor. Sem negligenciar a importância do conhecimento já acumulado, sua preocupação maior passa a ser com o deslindamento da realidade e suas possíveis leituras. A educação, com os pés na realidade e de posse da mesma, passa a fazer-se como ato de criação, de inovação, de proposição, de progressividade. Mais do que aprender o conhecimento, estar-se-á elaborando conhecimento<sup>26</sup>

### *o olhar amoroso ... e crítico*

O que escrevo daqui em diante são observações minhas. São lembranças ouvidas e lidas ao longo dos últimos 6 anos. Não se aplicam de maneira direta a nenhuma experiência de educação pública em âmbito municipal ou estadual no/do Rio Grande do Sul.

Não há ainda uma divulgação ampla de documentos de crítica partilhada a respeito das políticas de educação implementadas na maior parte das municipalidades sob administrações populares no Rio Grande do Sul. Esta poderia ser uma primeira observação crítica a um bom diálogo. Em encontros e seminários de que participei, tenho sido uma entre outras testemunhas de uma abertura das questões mais importantes a debates francos. Mais do que em qualquer outro lugar do Brasil ou da América latina, encontro entre educadoras e educadores com quem convivo no Rio Grande do Sul, um exercício de avaliações críticas, pessoais e coletivas, bastante diretas e participadas por pessoas com posições diferentes, desiguais e divergentes.

Mas nos é bem sabido que um clima de absoluta confiança e de uma abertura incontrolável à crítica e à diferença está ainda por ir sendo construído. E, entre gestores do poder sobre a educação, educadores e estudantes aprendentes, esta será, possivelmente, a lição mais difícil. Bem mais do que a “proposta de novos parâmetros curriculares, a gestação e a consolidação de um clima cultural de absoluta confiança em um cenário de criação de um diálogo efetivo e fecundo a respeito do todo e de detalhes das propostas de uma educação auto-identificada por sua vocação democrática e popular, está ainda por ser pensado, posto “à volta da mesa” e posto em progressiva prática.

A proposta político-pedagógica de uma educação libertadora pode ser objeto de um decreto oficial. Mas a liberdade necessária para pensá-la, para torna-la objeto de um diálogo livre e para aceitar as diferentes maneiras de pô-la em prática, isto não se decreta, bem sabemos. Isto se constrói através do debate entre posições e vocações convergentes, diferentes e divergentes. E é por este caminho que educadores se educam e educam aos que, por algum momento, assumem postos de poder na gestão da própria educação.

A idéia de que as escolas do Sul rompem com um ensino decretado, hierarquizado, desligado da realidade vivida e, portanto, um ensino destinado à instrução superficial do

<sup>26</sup> Alexandre Virgínio, *o sentido da educação*, 1999, Alvorada, documento de micro, páginas 3 e 4.



sujeito subalterno, em favor de uma formação integral, desde a infância, do sujeito-cidadão, crítico, responsável e participativo, poderia ser pensada às avessas.

Pois há uma suspeita de que ela tenderia a desestabilizar uma estrutura consagrada de relações escolares fundada no respeito ao docente e numa hierarquia necessária de pessoas e de saberes. Ao mesmo tempo, uma educação cidadã tenderia a “facilitar as coisas”, a tornar menos árduo, de parte a parte, e menos responsável o exercício do trabalho discente de aprender, reduzindo também um efetivo empenho docente de ensinar conteúdos consistentes e de, depois, avaliar de fato aprendizagens realizadas. Se isto é verdadeiro, o que a escola cidadã acaba impondo a quem ensina e a quem aprende seria um clima de reuniões sucessivas, de rituais e de festas, de uma criatividade antecipada, associada a uma ilusória experiência de participação de todos em tudo, em detrimento de uma redução de um verdadeiro trabalho pedagógico produtivo.

A escola se enganaria a si mesma, ao pensar-se como um lugar de relações mais harmoniosas, mais horizontais e mais favoráveis ao desenvolvimento de pessoas felizes, conscientes, ativas e éticas, quando, na verdade, o que se ali realiza é uma espécie de afrouxamento da própria função ancestral da escola: ensinar-a-aprender com competência.

Assim como “tudo o eu é sólido desmancha no ar”, tudo o que é novo ameaça o clima. E sabemos que existe um mal-estar bastante típico em contextos de ampliação da partilha responsável das decisões de poder sobre a cultura e da cultura como uma forma de poder. Ele se assenta sobre o suposto de que as decisões essenciais de uma política de educação e seus desdobramentos, são dadas de antemão pelas coordenadorias pedagógicas das secretarias e por outras instâncias de poder nelas centralizadas. Assim, restaria aos outros círculos de tomada coletiva de decisão - dos conselhos de sala de aula até as constituintes escolares - o submeterem-se ao jogo de pensar sobre o já decidido e de dialogar a respeito de algo sempre já pre-estabelecido, como um ato de poder que afirma a democracia das decisões e a partilha dos consensos, mas não consegue colocá-las inteiramente em prática.

A passagem de um círculo de “cerimônias de participação democrática”, sem que elas estejam de fato realizando uma democratização do conhecimento do sistema educacional, ao lado de uma distribuição horizontal e multi-identitária do poder de escolhas e de decisões, talvez acabe por negar no correr da invenção da prática uma proposta provavelmente sincera em seu ponto de origem institucional, mas de muito difícil realização no âmbito do sistema político da educação pública. Isto vale mais ou menos como dizer que até agora não se conseguiu transformar uma estrutura de poder público governamental, onde a Secretaria de Educação decide e as comunidades envolvidas acatam, em uma estrutura de poder público comunitário, onde as comunidades envolvidas (da sala-de-aulas à constituinte escolar) escolhem e decidem de fato e a Secretaria de Educação acata, re-elabora e decreta..

Se esse distanciamento tende a não ser resolvido ao longo das próprias experiências de co-gestão ampliada do poder da/sobre a educação pública, além de uma questão de valor político muito grave, estaríamos diante de uma lacuna pedagógica dramática. Pois crianças, adolescentes e jovens, ao lado de seus professores, estariam sendo levados a vivenciarem, como experiência de formação cidadã como uma seqüência de representações cerimoniais de partilha nos processos de diálogo-escolha-e-decisão nunca de fato verdadeiros em sua plenitude. Mas se este dilema se move. Se há uma trajetória em direção a uma conquista progressiva de direitos ampliados e de deveres mais e mais co-responsabilizados, então que parece ser uma parede pode vir a ser um caminho.

Por outro lado, uma avaliação de processos e de resultados do trabalho pedagógico, menos motivada pela vontade de acentuar os “ganhos” e as “conquistas” obtidos e realizadas pela rede pública, parece estar também a ser ampliada. Mesmo nos casos de seqüência de administrações populares por mais de 12 ou de 16 anos, uma série de estudos e de debates críticos postos a fundo, sobre os processos e os efeitos educacionais, assim como os seus derivados culturais e políticos, ainda não se realizou de maneira efetiva.

Bem se sabe que em situações de um contínuo enfrentamento de idéias e de propostas de ação social com um marcado valor político, existe uma forte tendência a transformar a avaliação em uma demonstração de acertos. Esta é uma prática que as administrações populares do Rio Grande do Sul encontraram como uma herança da tradição política. Este é o costume de uma falha que elas procuram superar. Ora, se é impossível imaginar a construção cidadã da democracia sem a transparência dos gestos e dos efeitos de uma política partidária – a de um partido que se apresenta como uma alternativa viável de criação de uma sociedade justa e igualitária – então a crítica do social deve começar pela partilha democrática na crítica do próprio projeto político proposto e colocado em execução em todos os seus planos e em todos os seus momentos. Poucas áreas são tão abertas a esta experiência e tão vulneráveis à sua ausência quanto a educação.

Na maior parte, senão em todas as experiências atuais de educação de redes públicas das administrações populares, parte-se do princípio de que não existe uma filiação a um modelo único de educação. Não existe uma doutrina essencial e nem mesmo um projeto pedagógico filiado a uma tendência teórica e metodológica única. Paulo Freire não é um totem e nem o construtivismo é um decreto. O princípio gerador é o de se permitir que, sobre alguns fundamentos divididos entre o aporte múltiplos de ciências e a contribuição na troca de experiências práticas consensuais, diferentes modalidades de trabalho didático possam ser realizados. A própria questão da escola ciclada e de uma “educação por ciclos está neste momento sendo objeto de experiências diferenciadas e de um intenso esforço de avaliação comparada.

No entanto parece haver uma carência quanto a três pontos: 1º. um efetivo aprofundamento científico-metodológico no que todo o todo do projeto pedagógico e das alternativas de seus empregos diferenciados; 2º. um compromisso pedagógico de continuidade de experiências bem sucedidas e de princípios de trabalho decididos por consensos, com uma autonomia ampliada diante da variação de projetos políticos dos gestores provisórios do poder de decisão sobre o trabalho de ensinar, situados nas secretarias de educação.

Uma idéia fecunda poderia ser a da consolidação de conselhos de educação, ou de outras amplas, estáveis e representativas instâncias de poder de consenso - inclusive e sobretudo no acolhimento de pessoas e de pontos de vista diferentes – responsáveis pela ampliação e a estabilidade dos círculos de decisões a serem postos em prática pelas secretarias.

A experiência e a voz de professores e professoras da “linha de frente” do sistema e da escola deveriam ser bastante levadas em conta.

## **bibliografia**

Arroyo, Miguel

***Pedagogias em movimento – o que temos a aprender com os movimentos sociais?*** s/d, documento de micro

Betto, Frei

***Dilemas da Educação Popular***

s/d, Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientia, São Paulo Bezerra Neto, Luiz

***Sem Terra aprende e ensina – estudo sobre as práticas educativas no movimento dos trabalhadores rurais***

1999, Autores Associados, Campinas

Brandão, Carlos Rodrigues

***Casa de Escola***

1983, Editora Papirus, Campinas

Caldart, Roseli

***Educação em movimento – formação de educadoras e de educadores no MST***

1997, Editora VOZES, Petrópolis

Costa, Beatriz

***Para analisar uma prática de educação popular***

Cadernos de Educação Popular

1987, NOVA, Rio de Janeiro, 1987

Freitas, Ana Lúcia

***Projeto constituinte escolar: a vivência da reinvenção da escola na rede municipal de Porto Alegre***

*Escola Cidadã – teoria e prática*, Da Silva, Luiz Heron (org)

1999, VOZES, Petrópolis

Gentili, Pablo

***Qual educação para qual cidadania?***

s/d Escola cidadã – série debates n. 6

Haddad, Sérgio e Di Piero, Maria Clara

***A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandí***

1994, INEP, Ministério da Educação, Brasília

Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

***O que queremos com as escolas nos assentamentos***

1993, MST, Cadernos de Formação,

Palmeira, M (org)

***Educação e a construção da cidadania do homem do campo***

1990, OEA/UFBa, Salvador

Partido dos Trabalhadores

***Subsídios para a elaboração de um plano de educação nacional popular***

s/d, Cadernos para Debate 4, sem indicação de origem

Partido dos Trabalhadores  
***A educação como um ato político partidário***  
1998, Editora Cortez, São Paulo

Secretaria de Educação do Município de Alvorada  
***Proposta Pedagógica da Administração Popular para a Educação em Alvorada***  
s/d, documento de micro, Alvorada

Silva, Tomaz Tadeu da  
***Teoria Cultural e educação – um vocabulário crítico completar \*\*\****

Silva, Luiz Heron (org)  
***Escola Cidadã – teoria e prática***  
1999, Editora VOZES, Petrópolis

Virgínio, Alexandre  
***A direção da escola cidadã***  
s/d, documento de micro, Alvorada

Virgínio, Alexandre  
***O sentido da educação***  
s/d, documento de micro, Alvorada

*Rosa dos Ventos*  
*primavera de 2000*