

A Educação na Cidade de Porto Alegre

Anália Martins
Carlos RS Machado
©*Eno Dias de Castro Filho*
Eleonora Spinato
Leila Thomassim
Lizete Bertotto Corrêa
Luiz Paulo Fernandes
Marco Mello
Maria Beatriz Osório Stumpf
Renato Guimarães
Rui Leandro Silva
Silvana Brazeiro Conti
Zadelene Zaro (Zadi)

Anália Martins,
Carlos RS Machado,
Marco Mello
Organizadores



INSTITUTO POPULAR PORTO ALEGRE

Autores:

Anália Martins
Carlos RS Machado
Eno Dias de Castro Filho
Eleonora Kehles Spinato
Leila Thomassim
Lizete Bertotto Corrêa
Luiz Paulo Fernandes
Marco Mello
Maria Beatriz Osório Stumpf
Renato Guimarães
Rui Leandro Silva
Silvana Brazeiro Conti
Zadelene Zaro (Zadi)

Revisão:

Sônia Castro

Editoração Eletrônica e Capa:

Cemphom

Contatos com os organizadores:

marcoantoniomello@terra.com.br
karlmac@ig.com.br
analiarmartins@terra.com.br

IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre
Rua: Eng. José Ângelo Betega de Cassol, 26
Porto Alegre-RS - CEP: 91.430-090
Telefones: (51) 3334-2566 - 3334-1733 - Fax: (51) 3334-2566
ippoa@cemphom.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Morgana Marcon, CRB-10/1024

C957	MACHADO, RS Carlos; MARTINS, Anália; MELLO, Marco (Orgs). Educação na cidade de Porto Alegre — Porto Alegre: IPPOA-Instituto Popular Porto Alegre: Cemphom, 2004. 192p.
------	---

APRESENTAÇÃO

Os artigos neste livro foram elaborados por companheiros e companheiras de Porto Alegre. São militantes sociais, populares, estudantes e professores, pesquisadores com os quais compartilhamos ideais socialistas. São cidadãos e cidadãs que estão construindo um outro Brasil, um “outro mundo” e, mais além do possível. São homens e mulheres que estão *en el sendero del Che*.

São textos produzidos na luta política e social, a partir da reflexão da e sobre a ação. São proposições relacionadas à utopia que os impulsionava nas lutas políticas e educacionais em Porto Alegre nos anos noventa e para o futuro.

Em que pese alguns serem artigos datados, não perderam sua atualidade, pois mostram os debates e os dilemas de parte da esquerda nesta cidade em que o PT e seus aliados estão governando desde o fim da ditadura militar. Poderemos, assim, esperar que outros companheiros e companheiras venham contribuir com novas interpretações e enriquecer a luta pela educação em nosso país.

A luta histórica, em defesa da educação pública de qualidade para o povo brasileiro, travada pelo movimento popular e sindical, a escola pública pela qual Paulo Freire e Florestan Fernandes lutavam, têm nestes textos e na participação do Mandato Popular e Socialista do companheiro Renato Guimarães, uma contribuição importante e alvissareira para a luta por uma educação pública, gratuita e para todos e para todas. A luta por um Outro Brasil. Um Brasil Socialista.

Parabéns aos companheiros e companheiras.

Ivan Valente

Professor, Deputado Federal PT-SP e membro
da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados

INTRODUÇÃO

*Sejamos realistas,
exijamos o impossível*
Che Guevara

Um livro é um meio, não um fim em si mesmo.

Um texto escrito, sistematizado, tem sempre o propósito de comunicar. O texto como proposta para o diálogo, e a palavra como mediadora, em uma tentativa de encontro com o outro, carrega consigo, declaradamente ou não, a intenção de ampliar consciências, de conquistar corações e mentes.

Esta publicação não é diferente.

Neste trabalho, contudo, percebe-se uma declaração explícita de que é a consciência do lugar onde se vive que altera a consciência do mundo. E esse lugar é a cidade de Porto Alegre.

Porto Alegre: cidade cosmopolita, capital de todos os gaúchos e gaúchas, cidade com a melhor qualidade de vida no país, capital que por três vezes recebe o prêmio Cidade Amiga da Criança. Bastião de resistência e enfrentamento das políticas neoliberais, lugar-refúgio das esquerdas do mundo, anfitriã do Fórum Social Mundial, e enfim, uma cidade vermelha!

Porto Alegre, cidade que luta, que sonha, mosaico que abriga as diversidades, que é síntese das contradições do mundo capitalista no qual vivemos – nos seus limites e possibilidades.

Porto Alegre, que em sucessivas e bem-sucedidas gestões, reafirma os governos da Administração Popular, em uma coalisão de partidos de esquerda, que diuturnamente, vêm consolidando a experiência do povo trabalhador como uma das mais importantes referências internacionais de gestão de políticas públicas inclusivas e emancipatórias.

Cidade que educa e se educa no movimento da cidadania consciente e ativa em um sem-número de espaços, instituições, grupos, fóruns, e ações de tantos e tantas lutadoras anônimas, mas nem por isso invisíveis.

Cidade que avança a passos largos em algumas frentes e teima em persistir em práticas segregadoras, autoritárias, racistas e machistas em tantas e tantas outras frentes.

Por tudo isso externamos, aqui, a compreensão de que a educação para nós é mais do que escola. E essa educação, no seu sentido amplo, deve estar voltada aos interesses e necessidades das classes populares, dos trabalhadores e trabalhadoras. Como diria Marx, a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores.

A educação, para nós, vincula-se a um projeto mais global de mudança da sociedade na qual estamos inseridos e pela qual lutamos. Mas, para tanto, as implicações educativas do pluralismo cultural, de um universalismo e de uma igualdade abstrata, etnocêntrico, homofóbico, sexista, adultocêntrico, elitista, disciplinar e intelectualista, devem ser problematizadas e superadas na perspectiva estratégica da produção da obra socialista.

Esta publicação traz consigo as marcas de uma história coletiva. Resultado de um conjunto de intervenções de educadores, lutadores de movimentos sociais e populares, parlamentares, assessores e gestores de políticas públicas, que desenvolvem um conjunto de reflexões sobre a Educação na cidade de Porto Alegre. São pesquisas, ensaios e propostas marcadas pelo compromisso dos seus autores que não apenas perscrutam a realidade, mas buscam apontar alternativas de superação dos limites percebidos e vividos. E que não são poucos nem desprezíveis.

Aqui reunimos textos e artigos, alguns datados, outros inéditos, mas todos construídos no contexto da luta social e educacional. Traduzem, em alguma medida, os embates e enfrentamentos, os sonhos e utopias da vez, as necessidades percebidas por um punhado de pesquisadores, educadores, militantes de causas de longa duração: como contra o racismo, a intolerância, o direito à livre opção sexual, a igualdade de direitos entre homens e mulhe-

res. Todas as ações que passam e perpassam as ações de educar.

Nas suas diferenças, de estilo e de conteúdo, os textos revelam uma insubmissão perante o instituído. Como fios condutores que estruturam os ensaios, sempre uma perspectiva praxiológica para, em refletindo, compreender e, compreendo, transformar a realidade.

O primeiro capítulo, **Educação, Cultura e Poder Popular**, reúne as reflexões em torno do papel da educação no combate à exclusão social no contexto urbano de uma metrópole como Porto Alegre; a contribuição da Filosofia da Libertação nas lutas sociais; uma experiência de uma escola municipal organizada por ciclos de formação e as concepções e diretrizes, na experiência do governo do Estado do Rio Grande do Sul, na construção de uma Política de Formação de Educadores a partir do referencial da Educação Popular.

O segundo capítulo intitula-se **Educação: Fazendo e Pensando o Gênero** e traz uma coletânea de artigos, em um espectro amplo, envolvendo a crescente feminização da pobreza, os desafios de incorporar a perspectiva de gênero no Mercosul, as relações entre as lutas feministas e as lutas dos trabalhadores além do legado de Simone Beauvoir em torno da obra “O Segundo Sexo”, e uma reflexão sobre a educação sexual e a prevenção à gravidez na adolescência. Por fim, uma reflexão em forma de desafio sobre o reconhecimento do direito da livre orientação e opção sexual, em uma ótica do movimento das mulheres lésbicas, e ainda, o silêncio acerca das homossexualidades no contexto escolar.

No terceiro, os temas giram em torno dos princípios de uma **Educação Anti-Racista e Antidiscriminatória**, do resgate da experiência do Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra na Escola Cidadã, os pressupostos para se pensar e agir afim de assegurar o desenvolvimento sustentável das comunidades remanescentes de quilombos e as relações entre o direito à educação e os direitos humanos.

No quarto capítulo, **Educação para além da Escola**, as reflexões giram em torno da relação das políticas sociais com a democracia, do Orçamento Participativo, do papel do Estatuto da Cri-

ança e do Adolescente e da Organização Popular e do protagonismo juvenil para assegurar políticas públicas. Para concluir, três textos apontando referências para balizar as Políticas Sociais em torno de Eixos Estratégicos, um libelo contra a guerra que se abate no Oriente Médio, sob o comando do império norte-americano e, em forma de provocação, sete desafios para a militância popular e socialista.

No quinto e último capítulo, talvez a reflexão de maior fôlego, **Políticas Públicas em Educação na Cidade de Porto Alegre: resgatar e ir além**, reúne um conjunto de documentos elaborados como instrumentos de análise e proposições acerca das políticas educacionais no município. Neles encontram-se debates candentes sobre a luta pelo socialismo e o papel da educação, prioridades para a qualificação da experiência na Administração Popular e o provocativo e atualíssimo ‘Porto Alegre e a Administração Popular depois de 16 anos: *resgatar a esperança e ir além*’

Esperamos que **A Educação na Cidade de Porto Alegre** possa contribuir para que possamos, coletivamente, dar um passo à frente, com direção objetiva e lúcida, fazer, de nossa cidade, um lugar melhor ainda de se viver, ter nossos filhos, compartilhar nossas amizades e realizar nossos sonhos.

E é preciso que se diga... como se perceberá adiante: todos os integrantes deste trabalho são camaradas que fizeram uma opção de esquerda nas lutas sociais, nas lutas partidárias, no parlamento, nos governos. Se autodeclararam comunistas e socialistas e alimentam o espírito revolucionário na construção de um mundo novo.

*Marco Mello,
Anália Martins,
Carlos RS Machado*

CAPÍTULO I – Educação, Cultura e Poder Popular

O papel da Educação no combate à exclusão social
Renato Guimarães 13

Filosofia da Libertação: aliada das lutas sociais
Luiz Paulo Fernandes 15

Uma escola por ciclos: uma experiência em processo
Maria Beatriz Osório Stumpf 18

Governo Olívio Dutra: Compromisso com a Educação Popular e a Política de Formação - *Marco Mello, Anália Martins, Carlos RS Machado* 22

CAPÍTULO II – Educação: Fazendo e pensando o Gênero

Oito & Quinhentos - *Anália Martins* 31

50 anos de “O Segundo Sexo” - *Anália Martins* 33

Feminização da Pobreza - *Anália Martins, Leila Thomassim, Silvana Conti e Maria Beatriz Osório Stumpf* 40

Um Novo Gênero ao Sul do Equador - *Anália Martins* 44

Educação Sexual: (Con)tato e Diálogo - *Eleonora Kehles Spinatto* 51

Escola, homossexualidade e silêncio - *Lisete Bertotto Corrêa* 55

Pelo Direito de Sonhar e de Ser Feliz - *Silvana Brazeiro Conti* 60

CAPÍTULO III – Educação Anti-Racista e Antidiscriminatória

Educação Anti-Racista e Antidiscriminatória em Porto Alegre
Silvana Brazeiro Conti e Maria Beatriz Osório Stumpf 65

Uma volta à mais no parafuso: *Direito à Educação e Direitos Humanos*
Marco Mello 70

A Educação na Cidade de Porto Alegre

A etnosustentabilidade das comunidades remanescentes de quilombos - *Rui Leandro da Silva* 73

A Cultura Negra na Escola Cidadã - *Marco Mello* 79

CAPÍTULO IV – Educação para além da Escola

Políticas Sociais em Porto Alegre: A construção da democracia participativa e os desafios da inclusão social
Leila Thomassim 103

Orçamento Participativo: Avançar para garantir a vitória
Renato Guimarães 113

O Protagonismo Juvenil - *Silvana Conti* 115

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a SEMANECA
Renato Guimarães 117

Eixos políticos estratégicos para a gestão das políticas sociais em Porto Alegre - *Marco Mello, Leila Thomassim, Zádilene Zaro* 121

Paz Inquieta - *Eno Filho, Renato Guimarães* 126

Sete desafios para a militância popular e socialista - *Marco Mello* 128

CAPÍTULO V – Políticas Públicas em Educação na cidade de Porto Alegre: Resgatar e ir além

A Reinvenção de nossas utopias coletivas - *Renato Guimarães* 133

O Futuro da Educação em Porto Alegre (1997-2000): Contribuições ao Debate - *Carlos RS Machado, Marco Mello* 135

A luta pelo socialismo na educação em Porto Alegre
Carlos RS Machado, Marco Mello, Anália Martins 145

A Educação em Porto Alegre de 2001 a 2004: propostas
Carlos RS Machado 155

Porto Alegre e a Administração Popular depois de 16 anos: *resgatar a esperança e ir além*
Coletivo de Educação da Ação Popular Socialista - RS 177

OS AUTORES E AS AUTORAS 188

Capítulo I

Educação, Cultura e Poder Popular

Ousar lutar, Ousar vencer!
Ação Popular Socialista

*Os homens fazem a sua própria história,
porém não a fazem por sua livre vontade,
sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos,
senão sob aquelas circunstâncias
com que se deparam diretamente, que existem
e que lhes tem sido herdadas do passado.*

Karl Marx



O Papel da Educação no Combate à Exclusão Social¹

RENATO GUIMARÃES

Todos sabemos que a Escola produz e reproduz valores do ambiente onde está inserida. É preciso desmistificar a idéia de que exclusão e discriminação ocorrem exclusivamente contra os pobres, pois isto não explica porque a imensa maioria da população negra brasileira permanece, historicamente, pobre. Não explica porque as taxas de desemprego e subemprego sempre foram - e são - maiores entre os negros do que entre os brancos. Não explica porque as crianças negras permanecem menos tempo na escola. Como não explica, também, o fato das meninas não concluírem sua escolaridade.

A Escola ainda hoje perpetua formas de desigualdades e discriminações pois é “(...) um reflexo evidente do que ocorre no conjunto das relações sociais”.² Sendo assim, entendemos que este tema faça parte dos conteúdos curriculares e seja priorizado dentro das escolas. “Temos hoje o entendimento de que toda a ordenação social racista excludente, precisa atacar permanentemente as manifestações culturais do grupo que pretende manter excluído, pois a cultura viva é sempre fator de identidade, coesão e força coletiva para qualquer grupo social” (Ibidem, p.27).

Nestes 10 anos de Administração Popular, a educação tem sido prioritária para nós. Tanto nas condições de infra-estrutura como no acesso e permanência. Avançamos no processo de ensino aprendizagem com a implementação de propostas pedagógicas que contemplam a participação da comunidade, como é o caso da formação por ciclos, onde os conteúdos são definidos a partir de consultas às comunidades (pais, alunos).

Mesmo com a consulta à comunidade para elaboração dos conteúdos, todos sabemos que o tema referente à discriminação raci-

al, sexual, entre outras, são muito velados e não ficam evidenciados se não houver uma preparação do grupo de docentes. Uma das formas de potencializar a superação de uma realidade permeada por posturas subjetivas e objetivas de discriminação e preconceito, por que passa a população negra e as mulheres, é encarar o poder público de maneira propositiva, da ação do Estado na promoção da igualdade racial e de gênero.

Nossa proposição, de uma educação que seja anti-racista e antidiscriminatória, partiu da opção que fizemos pela idéia de uma educação voltada a construir uma nova visão de mundo, onde as diferenças sejam reconhecidas sem serem desmerecidas, oprimidas e discriminadas. Mas salientamos a contribuição da escola, na ruptura dos estigmas, atribuídos aos afro-brasileiros e às mulheres, de inferioridade intelectual e marginalidade. Por isso propomos uma forma concreta de se iniciar o desmonte do mito da democracia racial no Brasil, mais particularmente em Porto Alegre e arredores.

1 Texto produzido como justificativa ao projeto de lei Por uma educação anti-racista e antidiscriminatória.

2 Revista Cultura e Trabalho: Histórias sobre o Negro no Brasil. Publicação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Secretaria Municipal de Educação, 1997, p. 26.

Filosofia da Libertação: uma aliada nas lutas sociais

LUIS PAULO FERNANDES

Frente à realidade latino-americana com pessoas empobrecidas, injustiçadas, oprimidas, mulheres e negros discriminados, trabalhadores explorados, agricultores sem terras para viver e plantar, crianças e adolescentes fora da escola e violados em seus direitos, ditaduras, repressões, exílios etc...alguns filósofos e estudantes de filosofia colocaram o seguinte problema: afinal de contas, o que significa filosofar na América Latina, a teoria do conhecimento entre nós, a ética, a filosofia política, a lógica, a metodologia, a ontologia e metafísica? Qual o compromisso destas áreas da filosofia com a dignidade humana e a realidade destas pessoas?

É urgente a transformação dessa realidade, pois transformar a realidade é também transformar o sujeito. A Filosofia da Libertação sofreu influências de outras vertentes teóricas latino-americanas, como a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, a Sociologia da Libertação de Orlando Fals Borda e da própria Teologia da Libertação no que diz respeito à questão do método.

A Filosofia da Libertação não é uma reflexão sobre a liberdade, não é uma filosofia da liberdade, mas da libertação. Por quê? Porque ela pensa um movimento concreto, histórico, de passagem de sujeitos que estão dominados e oprimidos para uma condição de pessoas que realizam a sua própria liberdade.

A libertação é um movimento que jamais estará totalmente realizado, nunca será total, porque da mesma forma que nunca existe uma dominação total, há sempre uma margem de liberdade e há sempre uma margem de determinação na circunstância. A Filosofia da Libertação reflete sobre a realidade concreta em que vivem pessoas submetidas a diversas formas de dominação, bem

como sobre o processo voltado à transformação desta situação.

Trata-se, pois, de investigar as práticas existentes nesse contexto, como a realidade de dominação e o processo de libertação; investigar, de maneira filosófica e histórica, como acontece o submetimento das pessoas ao exercício autoritário do poder, como se dá este processo. Em oposição a esta realidade, vários sujeitos dos movimentos populares e sociais atuam em diversos espaços para suprimir esta forma de domínio, com práticas autênticas de libertação. Na busca de superação da condição de submissão, surgem questões ligadas à ética, à política, à gnosiologia, à estética, e são tratadas pela filosofia por serem questões filosóficas.

A liberdade e o processo de dominação são compostos por elementos objetivos e subjetivos. A realidade apresenta desejos, medos, angústias, temores, estruturas políticas, econômicas e outros desafios. Estes desafios são fatores indispensáveis para que compreendamos adequadamente a condição do sujeito oprimido e contribuamos para que ele seja cada vez mais sujeito.

A Filosofia da Libertação tem várias vertentes, e as posições do sujeito histórico, enquanto objeto de estudo, é compreendida por ela de muitas formas: metafísicas, fenomenológicas, transcendentais, dialéticas e outras. Estas variadas formas de compreender e caracterizar o sujeito, desafia-nos a entender o que está compreendido sob a categoria de sujeito, e nos remete a fazer a seguinte pergunta: se cada pessoa deve tornar-se sujeito da história - como, em geral, todas as vertentes da Filosofia da Libertação afirmam - o que significa ser sujeito?

Definir o que significa ser sujeito, com exatidão, sem dúvida é bastante difícil. Porque para isto, é necessário que pensemos o que é libertação e liberdade. Cada posição sobre o sujeito, sobre a liberdade é, simultaneamente, uma posição sobre os processos históricos. Sobre as transformações do cotidiano e das configurações sociais.

A realidade histórica na qual o sujeito excluído está inserido, bem como o seu histórico pessoal, sempre o colocou em uma condição de tensionamento, e muitas vezes o impediu de realizar-se historicamente em sua alteridade; impossibilitado de comprometer

ter-se com a luta pela libertação, pois nunca se sentiu respeitado como humano, ou valorizado na sua dignidade, e nem desejado como pessoa, em consequência disso, sem perceber que esse é o sentido da própria vida.

O “outro” é importante porque só ele permite que cada um transcenda a sua condição, o portador de necessidades especiais, a mulher, o negro, o idoso, o índio, enfim, todos o renegados pela sociedade poderão viver a sua condição de pessoas e realizar as suas potencialidades. Viver sua plenitude tão valiosa para a convivência coletiva e essencial para a construção de uma sociedade mais rica fraterna e igualitária.

Uma escola por ciclos: uma experiência em processo

MARIA BEATRIZ OSÓRIO STUMPF

A Escola Municipal Campos do Cristal começa sua história, centrada no exercício da Cidadania, não mais vivenciada como conceito abstrato, mas manifestação do engajamento da comunidade no esclarecimento de seus anseios e necessidades. Pensemos isto como um processo de reconhecimento do tecido social que tensiona a sociedade, a saber: a diversidade de direcionamentos, das opções políticas dos vários agentes sociais.

Foi no curso do Orçamento Participativo que a comunidade do Cristal decidiu-se pela construção da Escola. O ensino público permanece um bem altamente valorizado!

A implantação da Escola resultou na formação de um grupo de professoras(es) identificadas(os) com o sonho de construir uma nova Escola, emancipatória, coletivista, onde a Educação se manifestasse além da transmissão de conteúdos. Este tem sido um processo dialético. A Escola Campos do Cristal, desde seu início em 1994, vem se reformulando constantemente, em seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos e até mesmo físicos. A condição para essas realizações é dada por um contínuo processo dialógico entre professoras(es), alunas(os), funcionárias(os) e comunidade.

Mesmo que às vezes pareça uma grande desorganização, é aí que se reflete a maior, ou menor, consciência que temos de nossos diversos momentos teóricos e práticos. Em 1996, discutimos nossa organização para reorganizá-la. Assim, optamos por *ciclar* todo o ensino de 1º grau da Escola. A partir de outubro desse mesmo ano, iniciamos o trabalho de pesquisa e, em março de 1997, nos organizamos, ao longo de todo o mês, para a modificação que viria. Apoiamo-nos, inicialmente, numa pesquisa-piloto cujo ins-

trumento era um questionário centrado numa abordagem quantitativa. Na seqüência, reformulamos este instrumento de pesquisa, tornando-o mais amplo pela inclusão de uma seqüência de conversas com os moradores da Vila.

Os subsídios recolhidos desta pesquisa possibilitaram que construíssemos o primeiro Complexo Temático da Campos do Cristal com a eleição do fenômeno “Mudança de Moradia”. Cabe, aqui, ressaltar a importância da participação do nosso NAI 5, ao longo de todo o processo, dividindo responsabilidades nestas reflexões.

O processo de construção foi bastante difícil... Elaboramos o complexo conjuntamente com CAT (Currículo por Atividades-séries iniciais) e ÁREA (séries posteriores); estávamos ansiosas(os), pois sabíamos que, ao enfrentarmos o cotidiano, as respostas desejadas não estariam lá, prontas para serem colhidas, como acreditávamos.

É muito importante salientarmos e destacarmos que criamos nossa Proposta Político-Pedagógica!

Passados dois trimestres do início das aulas (abril/97), realizamos um trabalho intenso com conceitos e categorias que, ocasionalmente, se misturaram e nos confundiram. Nossas estratégias avançavam e retrocediam; por vezes, retornávamos às atividades neutras(?) e inertes(?) da seriação. Porém, nossas discussões e práticas escolares revelavam um avanço consistente em direção à *ciclagem* de nosso ensino. No entanto, pelo caráter radical da mudança em curso, encontramos-nos bastante expostas(os) às contradições aí suscitadas. Em alguma medida, sucumbíamos a surtos intelectualizantes ou então respondíamos emocionalmente.

Em março, dizíamos uns para os outros(as): “Imaginem quanto surto e quanta mudança...”, “Devemos nos preparar para quando a contradição vier com tudo...”

E veio mesmo. Enfrentamos vários momentos espasmódicos! Por vezes, não sabíamos como responder à realidade que vivíamos. De várias maneiras, importa registrar, “este tem sido um processo intenso, às vezes doloroso...”

Apesar de todo esforço realizado em março, na etapa de planejamento do Complexo Temático, percebemos, agora, que não

conseguimos estruturar todo o Decálogo³ de nosso Complexo. Isto tem perturbado muito o trabalho pedagógico. Por esta percepção, estamos, hoje, revisando as definições iniciais, empenhados em concluir a seqüência de passos do Decálogo.

Nosso grupo de professoras(es) sempre foi muito crítico e exigente consigo, o que, embora tenha trazido bons resultados, por vezes se mostrou um obstáculo a nossos avanços.

Todavia, temos buscado apoio junto a alguns professoras(es) e em suas obras. Estudamos, com o professor Danilo Gandim, com o professor Gouvêa; debatemos textos da psicopedagoga Alcía Fernandez; participamos de Seminários Nacionais e Internacionais da SMED e também abordamos a obra do Educador Paulo Freire, através de alguns de seus textos e pela assistência de uma palestra sua, em vídeo, aqui em Porto Alegre.

Durante este estudo, guiava-nos o sentido de espanto, decorrente da percepção de que nos escapara a compreensão da realidade. Privilegiamos o debate sobre a Significação e Ressignificação do Fazer Pedagógico, Educador. E, dos efeitos aí produzidos, sobre cada um/a de nós, sobre nosso grupo, sobre as(os) alunas(os) por quem nos responsabilizamos e sobre a comunidade a quem atendemos.

Os desafios que enfrentamos e as questões daí surgidas nos exigem a eleição de caminhos. Às vezes, tais caminhos traçados não nos antecipam resposta alguma.

É neste processo, "com mais ou menos" conhecimento prévio, que vamos amadurecendo e tornando digna a questão do *método*. Construimos, em nós mesmas(os) e com as(os) colegas, este *método*, potencializando-nos como fazemos com nossas(os) alunas(os) em sala de aula, da mesma forma que os capacitamos para que possam "assumir um papel ativo e responsável dentro da coletividade...", capacitamo-nos para o exercício de nossa função de educadores. "A tarefa de educar ultrapassa os limites da formação apenas profissional para estender-se a uma visão global da exigência: portanto, nunca deve distanciar-se da realidade concreta em que o educando e o educador se encontram, pois o processo educativo, que também é tarefa, reflete e determina a vida

dos homens concretos, comprometidos com a realidade”. “O homem deve se tornar humano graças à educação...” (GILES,1983,p.15).

Escolhemos um dizer de Paulo Freire (1983, p.20) que nos alimenta diariamente e nos conforta: “Não é apenas preciso mudar, mas é possível mudar, o que exige paciência, uma paciência que eu chamo impaciente, que exige também conhecimento, humildade e uma pressa não demasiado apressada; quer dizer, você tem que viver um tempo em que você corre e anda também, anda quando pode, corre quando pode”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GILES,Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU,1983.
FREIRE,Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro:Paz e Terra,1983.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

1 Artigo publicado no Caderno Pedagógico n°. 12. Retalhos do Cotidiano. SMED. Porto Alegre, 1999. Sob o título “Fonte Filosófica: escola para a cidadania”.

2 Coordenadora Pedagógica da E. M. Campos do Cristal (1999)

3 *Decálogo* é a denominação utilizada para referir o conjunto de etapas e ações realizadas na organização dos Complexos Temáticos das escolas. É, portanto, o nome utilizado para mostrar o processo de organização do ensino e da definição dos conteúdos escolares desenvolvidos em cada ciclo, em cada uma das dez etapas que compõem o Decálogo: 1ª) Investigação de interesses do coletivo, a partir de uma investigação sócioantropológica; 2ª) Definição do Complexo Temático – fenômeno/foco - no coletivo da escola; 3ª) Formulação de Princípios, por área de conhecimento, relacionados ao foco delimitado; 4ª) Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada Ciclo; 5ª) Compatibilização e reelaboração no coletivo de cada Ciclo; 6ª) Seleção do conjunto de idéias, conceitos e conteúdos que serão trabalhados por Ciclo e Ano de Ciclo; 7ª) Plenária de socialização do que cada Ciclo e Ano selecionou e definiu como conteúdo do período; 8ª) Definição coletiva das linhas de ação; 9ª) O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo; 10ª) problematização da realidade e desencadeamento de novas investigações.

Governo Olívio Dutra: Compromisso com a Educação Popular e a Política de Formação¹

MARCO MELLO, ANÁLIA MARTINS,
CARLOS RS MACHADO

*O programa de governo de Olívio e Rosseto
tem compromisso com a universalização do ensino fundamental.
Tem compromisso com a eliminação da repetência,
com a redução da evasão escolar
e com a efetiva aprendizagem para todos.
Tem compromisso com a formação
e valorização profissional dos trabalhadores em educação.
Tem compromisso com a democratização da educação,
através da gestão participativa,
do acesso à escola e do acesso ao conhecimento.
Trata-se de concretizar um ensino de qualidade,
vinculado à realidade
e articulado com o projeto de desenvolvimento do Estado.
**Metas para a Educação. Programa de Governo.
Frente Popular. RS, 1998.***

Hoje, o compromisso de cada um de nós, educadores petistas, simpatizantes e apoiadores da candidatura do companheiro Olívio Dutra, é de uma responsabilidade que nos honra e ao mesmo tempo nos desafia a manter a coerência que tem marcado nossos programas, nossa ação nos parlamentos e nas administrações populares e nosso enraizamento popular como o maior partido de massas, de esquerda, que esse país já teve.

Nosso compromisso, a partir de hoje, com a eleição de Olívio Dutra governador do Estado do Rio Grande do Sul (1998-2002), é o detalhamento e a viabilização de um programa de governo alicerçado na gestão democrática da educação, na universalização do acesso e da permanência, no planejamento participativo e controle dos gastos - o que implica uma inversão de prioridades e a

subversão da pauta ditada pela política educacional neoliberal, que vem grassando no cenário dos países periféricos, aprisionados pelos interesses do capitalismo transnacional, sobretudo o financeiro, especulativo e volátil.

Isto porque estamos comprometidos com uma escola voltada para a construção e exercício pleno da cidadania, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma nova qualidade social na educação voltada para a inclusão, para a aprendizagem para todos, com efetividade política e cultural e relevância para os partícipes de sua construção: eis o tamanho de nossa utopia e de nosso desafio. Essa construção passa necessariamente por uma política salarial justa que recupere a dignidade profissional e a auto-estima dos trabalhadores em educação do magistério estadual; uma política de recursos humanos que coloque, na ordem do dia, o debate acerca das contratações temporárias, do plano de carreira, etc; de uma política educacional que assegure a gestão democrática no acesso, permanência e controle público e popular sobre o Estado e uma nova qualidade social proporcionada pelos espaços educativos, voltando-a aos interesses e necessidades das classes populares.

Essas tarefas são desafios de grande envergadura com que todos nós, militantes socialistas, temos que contribuir. No entanto, acreditamos que uma das condições necessárias para desencadear o processo de transformação da escola que temos implica um sério investimento na formação permanente dos educadores, em todos os níveis e modalidades (ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional, educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos), atenta para as diversidades temáticas que resguardem a diversidade sociocultural, tais como as diferenças de geração, etnia, gênero e as características regionais. Sabemos, pois, que o fator fundamental desse processo é que, ao tornar-se sujeito do seu fazer e do fazer-se com os outros, o educador se transforma e transforma as relações e o mundo.

Neste texto buscamos contribuir, para estas tarefas, no relacionado à educação popular e à formação de professores. Des-

tacaremos a seguir, algumas linhas gerais, daquilo que julgamos pertinente para subsidiar a elaboração de uma formação de trabalhadores em educação numa perspectiva pública, popular e democrática no Estado do Rio Grande do Sul a partir de 1999.

A concepção de formação

Sem dúvida, a formação dos profissionais em educação é um dos pontos nevrálgicos na rede estadual de ensino, seja pela sua absoluta ausência, seja pela concepção que a norteou em muitos casos. Queremos construir uma política educacional que não se confunda com os pacotes educacionais a que temos sido submetidos há tanto tempo, com PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PRC's (Parâmetros Referenciais Comuns), elaborados por tecnocratas e impostos à comunidade escolar, que não se reduza a TV's, vídeos e antenas parabólicas e que tampouco reproduza de forma paliativa os cursinhos de atualização com as "últimas novidades" em educação.

Portanto, a nossa concepção de formação, parte da consciência de que são vários os fatores que têm contribuído para o quadro existente no Estado, e que passam, tanto pela formação deficiente e inadequada dos cursos de magistério e licenciaturas, quanto pela realidade salarial dos professores e a falta de condições de trabalho, somadas ao descaso histórico da SEC no tocante à formação e valorização do magistério. Ela deverá estar estreitamente vinculada a uma concepção de Educação Popular, pública, gratuita, laica e voltada aos interesses e necessidades das classes populares, dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a formação dos educadores deve estar em consonância com o projeto mais global da Secretaria de Educação que por sua vez deve articular-se com a política da Frente Popular. No entanto, nenhum educador está pronto, de uma forma cabal, bem como o projeto democrático e popular. Somos sujeitos em processo de aprendizagem permanente que, interagindo com educandos, pais, funcionários, colegas, grupos de convívio, meios de comunicação de massa, estamos em estado de re-leitura do

mundo. A responsabilidade da formação dos profissionais em educação é tarefa de todos, a começar pelo próprio professor, secretário de escola, auxiliar de servente e diretor. Todavia, na condição de mantenedora do sistema estadual de ensino, é compromisso da SEC (Secretaria Estadual de Educação) realizar atividades e ações de formação ao seu quadro funcional de acordo com o projeto a ser desenvolvido.

Eixos da formação da educação popular

- A formação deverá ser continuada, sistemática e permanente, orientada por uma concepção metodológica dialética como procedimento orientador tanto do como, quanto do que trabalhar nos encontros, cursos, seminários e oficinas de formação. Assim, o necessário diálogo nasce da reflexão sobre a prática, sobre o fazer, resgatando a Escola possível e necessária.

- A formação deverá ser realizada preferencialmente em serviço, garantida pela mantenedora, num patamar de qualidade social, política e pedagógica, marcada pela indissociabilidade das relações entre teoria e prática e ensino e pesquisa.

- A formação deverá ter como objetivo uma educação dialógica, problematizadora que, partindo das contradições das práticas pedagógicas transmissivas, bancárias, reprodutoras dos valores, práticas e conhecimentos servis ao Capital, possa apontar para uma escola transformada e transformadora.

Portanto, um programa de formação de educadores, - e estes eixos buscam apontar neste sentido, - deve necessariamente proporcionar condições para a reflexão das práticas educativas, do fazer pedagógico, através de diferentes linguagens a partir do cotidiano escolar, visando a gestação de projetos de trabalhos coletivos e a dimensão lúdico-criadora, que busquem ressignificar o papel da escola, do conhecimento e da educação propriamente dita.

Propostas imediatas de uma política de formação

- Criação de uma Escola de Formação dos Profissionais em educação do magistério público estadual, nucleada nas CRE's e

centralizada na SEC, responsável pela implementação do programa de formação, gerenciamento e fiscalização dos convênios e avaliação das atividades planejados.

- Constituição de parcerias institucionais, a partir dos COREDES e das Delegacias de Ensino, para viabilização do programa de formação. Essas parcerias, preferencialmente, deverão contemplar as Universidades Regionais de caráter comunitário, as Universidades Públicas, as Secretarias Municipais de Educação e os Centros de Formação e Assessoria reconhecidamente comprometidos com o programa da Frente Popular, além de órgãos da estrutura do estado, como a TVE, por exemplo.

- Uma formação do Estado que respeite as diferenças socioculturais e regionais do estado, tais como: Educadoras leigas, educação no meio rural nos assentamentos e acampamentos do MST, educação para a comunidade indígena, comunidade negra, etc.

- Redefinição do papel da SEC e das CRE's e de suas funções, buscando a reordenação de sua estrutura organizacional e funcional na perspectiva da desburocratização, articulação intersecretarial e com os movimentos sociais e populares e sobretudo com as escolas, com vistas a “mudar a cara” dos órgãos centrais, caracterizando-os como centros administrativos-funcionais e pedagógicos, portanto, formativos.

- Organização dos espaços educativos para discussão, reflexão, sistematização e estudos permanentes sobre as ações desenvolvidas na escola e fora dela, em articulação com toda comunidade escolar, fortalecendo os fóruns e espaços existentes como Grêmios de Educadores e de Alunos e especialmente os Conselhos Escolares.

- Investimento prioritário na formação dos formadores e Coordenadores do Programa de Formação nas CRE's, nas diferentes modalidades de ensino.

Metas a curto prazo:

- Constituição de um Grupo de Trabalho responsável pela sistematização dos princípios gerais da Política de Formação da SEC para a próxima gestão.

- Identificar e mapear, nas diferentes modalidades de ensino, os projetos de formação previstos, submetendo-os a uma apreciação crítica sobre a viabilidade de sua manutenção ou não.

- Constituição de uma equipe que estude e formule uma proposta de redimensionamento do tempo de trabalho de professores e professoras no sentido de incluir na sua jornada, espaço no seu regime de trabalho direcionado à sua formação em serviço.

- Mapeamento do organograma/estrutura da SEC e CRE's acerca da responsabilidade da formação, bem como o trabalho desenvolvido na última gestão pela Secretaria de Educação e/ou através dela.

- Levantamento e sistematização das experiências do CPERS, CNTE e propostas CONED, etc, acerca da formação.

Metas a médio prazo:

- Sistematizar as questões centrais nos debates teóricos, no campo da formação de professores, como forma de subsidiar o planejamento.

- Organizar, no prazo de seis meses, em todas os níveis de ensino, programas de formação dos profissionais em educação, respeitando a diversidade regional e sociocultural das diferentes comunidades.

1. Artigo produzido pelos autores como contribuição acerca da formação junto a Secretaria Estadual de Educação no governo Olívio Dutra. NR. As antigas delegacias regionais de educação passaram em 2000 a denominar-se Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Capítulo II

Educação: Fazendo e pensando o Gênero

*Deve haver outra vida pensou...não nos sonhos,
mas aqui e agora,
nesta sala, com pessoas vivas... Deve haver
outra vida aqui e agora, ela repetiu.
Esta é muito pequena, muito fragmentada.
Não sabemos nada nem sobre nós mesmas...
Estamos apenas começando a entender,
pensou, aqui e agora...*
Virgínia Woolf



Simone de Beauvoir

Oito & Quinhentos¹

ANÁLIA MARTINS

Março, mês das águas, das chuvas de verão...

A passagem do 8 de março, Dia Internacional da Mulher, data em que no ano de 1857, 129 mulheres operárias de uma fábrica de Nova Iorque foram assassinadas porque lutavam por seus direitos, traz à tona a questão do papel que vimos assumindo na sociedade brasileira.

Nesse ano 2000, refletimos sobre como podemos pensar a existência feminina a partir de um olhar que passeie pela História sem mentir ou ocultar verdades. Que a cada olhada para atrás da porta possamos enxergar em cada tribo, oca, senzala, casa grande, convento, onde quer que estejamos, que construímos riquezas, educamos e alimentamos gerações; que choramos as perdas nas guerras.

Somos as índias que trabalham a terra, plantando e colhendo, que carregam as (os) filhas (os) em seu corpo, antes ou depois do nascimento. Somos as negras que geram, em seu ventre, e alimentam rebentos (seus ou dos outros) que lhes são retirados depois. Somos as brancas, mestiças, que geram suas crias e lhes acompanham até lhes perder para o marido, ou para a vida. Somos as guerreiras amazonas, as operárias, camponesas, feirantes, estudantes, militantes.

Fomos à Bastilha, à Revolução Francesa, às navegações, às capitânicas hereditárias; vimos o genocídio indígena, a desumanização dos africanos trazidos para cá... Presenciamos o surgimento das máquinas, do desemprego surgido com elas e a esperança que também traziam. A vida deixou de ser rural, o poder de vida e morte dos homens sobre nós e as crianças “cessou”. A escravidão como regime “acabou”. Os índios quase sumiram das belas paragens. As mulheres não precisam mais fazer regime

de engorda. Vivemos o maio de 68, o golpe de 64, a revolução sexual, o sabor da pílula anticoncepcional, a lei do divórcio, o “Fora Collor”. Em 89 acreditamos em uma estrela; fomos e somos essa estrela; fizemos a Central Única em 80. Saudamos e construímos a volta dos exilados, comemoramos os 20 anos da anistia geral e irrestrita; saudamos os 50 anos da Declaração dos Direitos Humanos e das Mulheres, mais que ninguém aprendemos nesses movimentos.

Presenciamos conflitos, nos solidarizamos na luta pela vida, contra a guerra, a carestia, o nazismo. Defendemos uma sociedade mais justa, choramos as perdas destes sonhos, apostamos de novo. Fizemos greves gerais, fomos aos painéis, Diretas Já, estivemos em todas as marchas por este Brasil. Somos sem terra, sem teto, sem educação.

Acima de tudo, lutamos em defesa da nossa existência enquanto humanidade adquirida, dignidade construída e alma mesclada nas lutas específicas por reconhecimento das nossas diferenças e respeito a nossa existência.

Nossos olhos estão cansados. Foram tantas lutas, medos, decepções, mas foram tantos nascimentos, vidas, paixões. Nesses outros 500 queremos destacar momentos vividos por nós de forma ativa e preciosa, que nos ensinaram que o nosso lugar é na vida, na luta, onde quisermos.

Na vida vivida, vida Severina. Somos Bibianas, Roses, Simones, Pagus, Anitas, ... somos a vida vivida contra a dupla opressão: do dinheiro e do machão.

Somos, enfim, Marias sem vergonha de serem felizes!

1 Este texto foi elaborado inicialmente como uma contribuição ao calendário do Movimento Outros 500: Resistência Indígena, Negra, Feminina e Popular, do Rio Grande do Sul, em 2000. Cristiane Regert Silva ajudou na sua elaboração.

Os Cinquenta Anos do Segundo Sexo

ANÁLIA MARTINS

As mulheres não têm domínio sobre o mundo masculino porque sua experiência não lhes ensina a manejar a lógica e a técnica: inversamente, o poder dos instrumentos masculinos abole-se às fronteiras do domínio feminino.
Simone de Beauvoir, 1980.

Este artigo é uma homenagem aos 50 anos da publicação do livro “Segundo Sexo” de autoria de Simone de Beauvoir, escritora, feminista e socialista francesa. Consideramos pertinente a sua publicação já que o tema privilegiado neste capítulo é a Ação Política da Mulher. Portanto, nada mais adequado do que fazer uma reflexão sobre a publicação que influenciou gerações inteiras de feministas com suas contundentes considerações sobre a situação da mulher.

Simone de Beauvoir foi uma mulher de seu tempo. Filha de uma família de origem burguesa e endinheirada. Teve uma infância dentro dos padrões culturais de sua época. Religiosa, obediente, uma moça de família, como se dizia na época, e que observava, pela sua origem, “certos códigos morais”. As meninas eram educadas para casar e, de preferência, com alguém de sua própria classe. Viveu profundamente a sua infância e as benesses de ser, durante um bom tempo, filha única e abastada financeiramente. Morou bem.

Teve acesso a livros, cultura, religião desde cedo. Foi precoce. Diferenciava-se do restante das de sua geração como demonstra o relato de Apignanesi¹ (1988) “Menina danada, falante, precoce, aprendeu a ler com a idade de três anos, demonstrando uma curiosidade infinita que a família numerosa se comprazia em satisfazer...”. Diferente de muitas meninas, Si-

mone teve acesso à Escola. “As meninas de sua classe social eram, na maior parte do tempo, educadas em casa por governantas. Mas uma despesa destas estava acima das posses dos Beauvoir...”. É claro que um dos motivos de seu acesso a este novo mundo escolar estava vinculado ao estado financeiro caótico em que se encontrava sua família após a falência.

Mesmo tendo conhecido a miséria e as suas seqüelas ela aprendeu que a cultura e a piedade eram infinitamente mais importantes que a riqueza. Como diz sua biógrafa: “um censo de puritanismo, um certo desprezo pelos aspectos superficiais e materiais da vida, a crença de que a salvação estava no intelecto - separaria Simone da maioria das pessoas do seu círculo imediato e ficaria com ela toda vida”. A pobreza financeira da sua família trouxe para a vida de Simone aspectos nocivos. Seu pai, pessoa que ela idolatrava, tornara-se um homem rude, que bebia, jogava, brigava, traía. Sua mãe tornou-se descuidada e triste, abnegada e revoltada. Todos estes aspectos influenciariam, em muito, sua vida e sua obra.

Conheceu, como as mulheres e meninas de sua época, o tabu em relação às coisas do corpo. Conheceu de perto o significado negativo da concepção vitoriana e religiosa em relação ao sexo e ao prazer. Distanciou-se primeiro da mãe, morte simbólica, pois esta encarnava a religiosidade da família e a sua também. Depois do pai, homem culto, inteligente, intrigante, porém conservador politicamente. Afastou-se também do conceito de família que aprendera a conhecer e amar e desamar. Estes aspectos vão acompanhá-la por toda vida. E vão marcar profundamente suas obras, mais propriamente em “Uma Morte Muito Suave”, “a Convidada” e, posteriormente, o “Segundo Sexo”.

É importante destacar a sua trajetória no campo político. Nunca se filiou a nenhum partido, no entanto esteve sempre ao lado dos socialistas. Foi pacifista. Criticou a opção soviética de participar da guerra. Possuía uma visão crítica em relação ao modelo de socialismo existente na antiga URSS. Discordou da Guerra Fria. Publicamente criticou a Invasão da Tchecoslováquia pelos russos. Porém, no momento crítico, defendeu a causa dos

socialistas até o fim de sua vida.

Foi feminista, militante, atuante, questionadora. Viveu o seu tempo de forma vanguardista e apaixonante. Polemizou, não se curvou diante das injustiças. Foi solidária e solitária. Foi dura com as mulheres pela sua submissão e sujeição. Estabeleceu, em relação à figura masculina, um padrão de comportamento e em alguns momentos agiu como eles. “...O tema do amor persiste como principal interesse da sua literatura de ficção. Quer esteja ostensivamente embarcada numa exploração da moralidade da Resistência durante a ocupação da França, como o “Sangue dos Outros”, 1945; quer trate da necessidade do engajamento, como em “Todos os Homens são Mortais”; quer discuta a vida intelectual e política da França pós guerra, como em “Os Mandarins”; é a evocação das mulheres que amam e são infelizes no amor que dá aos seus livros sua permanente vitalidade.”(p. 65).

Pode-se considerar que, em bom tempo de sua existência, a autora não foi feminista, comunista ou socialista, mas digamos assim uma anarquista de esquerda. Para ela sua condição de mulher jamais a havia incomodado.

No entanto, quando sentava para escrever sobre ela mesma, a questão de seu sexo de súbito assumia o primeiro lugar. “Querendo falar de mim, percebi que para fazer isso teria primeiro de descrever a condição das mulheres em geral. Fiz isso, e foi uma revelação. O mundo era um mundo masculino, minha infância fora alimentada por mitos criados por homens, e eu não reagira absolutamente a eles como teria feito se fosse um menino.” (BEAUVOIR, 1980, p. 92).

O Segundo Sexo²

Em sua obra, a forma como ela descreve e analisa a condição das mulheres nos choca. Ela é crua e por vezes dá a sensação de ser uma crítica preconceituosa. A crítica de uma pessoa que optou por não ter filhos/as e por não construir uma família nos moldes convencionais. “Ela é implacavelmente honesta ao traçar a marginalidade da mulher, sua exclusão histórica e cultural

do termo homem.” É sua a seguinte expressão:

“A mulher...amando seu homem na diversidade e na transcendência dele, sente-se em perigo todo o tempo. Não há grande distância entre a traição da ausência e a infidelidade. Do momento em que sente dele um amor menos perfeito, ela se torna ciumenta. E em vista das exigências dela, isso acontece quase sempre. Suas recriminações e queixas, seja qual for o pretexto, vêm a superfície em cenas de ciúme. Ela expressará, na simples impaciência e fastio de esperar, o gosto amargo de sua dependência, seu pesar por ter apenas uma existência mutilada. Todo o seu destino se joga em cada olhar que ele lança a outra mulher, uma vez que ela identificou o seu ser, inteiro, com ele.” (BEAUVOIR, 1980)

O Segundo Sexo é eminentemente um grito contra as condições sociais e históricas imposta às mulheres; ela não deixa pedra sobre pedra. Traduz de forma dolorosa a localização da mulher. Olha pelo buraco da fechadura e perscruta sua intimidade. Suas angústias, necessidades, limites. Não com o olhar de quem apenas relega esta condição, mas de quem busca compreender a construção social ali estabelecida a partir de um olhar filosófico.

O livro aborda aspectos como: sexualidade, formação, trabalho, situação histórica e os mecanismos das construções de valores. Ela consegue abordar, de forma única, aspectos relacionados à educação de meninos e meninas, particularmente, as diferenças de educação para eles no que se refere, por exemplo, a seu corpo, sua sexualidade, brincadeiras, desejos. Mostra a visão pouco lisonjeira que a sociedade possui em relação ao corpo feminino, tendo, muitas vezes, as meninas, a sensação de serem assexuadas. Já os meninos aprendem desde cedo, seja através do contado com os homens ou pelas próprias mulheres responsáveis por sua criação, a gostar do seu corpo, reconhecê-lo, valorizá-lo. A encontrar um igual a ele. Constata e denuncia a existência das mulheres a partir do outro ou em função deste; aborda todos os aspectos relativos à experiência vivida por elas.

Em uma época em que à mulher o destino reservava, como

sorte máxima, o casamento³ e a condição de mãe, escapar a este estereótipo e vivenciar, mais que isso, explicitamente, dizer ao conjunto da sociedade francesa, intelectuais e socialistas que as coisas estavam fora de lugar, é revolucionário. Sem contar a sua tentativa pessoal de viver segundo novos paradigmas. Permitindo-se sofrer e acima de tudo, exercitando, quando as circunstâncias lhes permitiam, alguns dos direitos concedidos apenas aos indivíduos do sexo masculino.

Sua obra é considerada o marco fundador do feminismo moderno, em um momento histórico de afirmação do papel da mulher como mãe, ao mesmo tempo em que a sua remuneração encontrava-se em um dos níveis mais baixos. Uma série de lutas feministas como o direito ao voto e/ou pela igualdade profissional estavam esmorecidas.

Sua obra possui um perfil inovador por ser abrangente e principalmente porque parte, praticamente, do zero e inova, quando utiliza, como fonte de questionamentos, livros, romances e diários de médicos, romancistas em sua maioria homens. Tudo isto tentando mostrar que há uma construção social do papel da mulher.

Para que a emancipação ocorra é necessário que homens e mulheres tenham acesso a sua sexualidade de formas iguais, separando-se a sexualidade de gravidez/procriação. Emancipação para Simone não quer dizer renúncia à sexualidade. A nossa liberdade diz respeito aos corpos e à sociedade.

No entanto, o que mais impressiona em sua obra é a sensibilidade em detectar o espaço da cultura cotidiana, das relações interpessoais e familiares, e da igreja, como produtores e reprodutores desta forma específica de desvalorização e opressão das mulheres. Também não foi complacente com as mesmas, exigindo-lhes posturas que as tornassem digna de sua humanidade. Percebeu em sua vasta obra que um dos aspectos centrais da dominação da mulher passava pela questão financeira. Entretanto foi além. Detectou que mesmo aquelas mulheres que viviam suas próprias vidas precisavam, de alguma forma, sentir-se aceitas e amadas por um homem.

Simone percebeu, no aprisionamento da mulher ao seu corpo, o limite fundamental de sua existência e trabalha com o sentido de que a mulher percebe-se como “carne inerte”, que significa não ser dona de seu próprio corpo. Basta considerar que o novo papel social da mulher está eivado de conceitos construídos por Rousseau a partir de seu livro “Emílio” onde está a matriz da “nova” relação entre mães e filhos.

Sua obra observa, desde o universo literário em que homens e mulheres expressam uma visão do papel da mulher, até relatos de médicos e especialistas em problemas femininos e como eles fazem a sua leitura das causas dos problemas femininos e como resolvê-los. Encontra, no problema da sexualidade, mais propriamente no problema da frigidez feminina ou da homossexualidade, o sentido mais perverso desta sociedade.

A jovem pode realizar sua vocação de objeto passivo sem se sentir profundamente alienada... é em parte por medo da violência, da violação, que a adolescente dedica amiúde seu primeiro amor a uma amiga mais velha antes que a um homem... A experiência homossexual pode assumir o aspecto de um amor verdadeiro; pode dar à jovem um equilíbrio tão feliz que ela o desejará perpetuar... O homem amedronta-a” . (BEAUVOIR, 1980, p.83-84).

O Segundo Sexo é um legado para a história da humanidade do resgate de um modelo social dominante que destinou, a uma parcela significativa desta mesma espécie, um papel de segunda categoria. O título de seu livro traduz bem esta realidade.

A moral, os bons costumes, as dores e os dissabores de mulheres que ousaram fugir a este modelo socialmente construído, este é o âmago de sua obra. Ela percebeu que acima de qualquer papel que a natureza possa ter no processo de evolução das espécies, e nas diferenças que nos constituem como mulher ou homem somos, acima de tudo, resultado de uma construção social. Sendo assim, o modelo pode ser alterado, reconstruído, modificado. É o que ela afirma em seu capítulo I, do volume II, quando trata da Infância. “Ninguém nasce mulher: tornar-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define

A Educação na Cidade de Porto Alegre

a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse ser intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Volume II. **CADERNO Ação Política da Mulher**. Porto Alegre: CUT/SUL, 2001 (www.org.br).

1 Todas as citações nesta primeira parte do texto refere-se a obra Biográfica sobre Simone de Beauvoir de Apignanesi.

2 Todas as citações desta parte do texto refere-se a Obra Segundo Sexo, 1980, volume II.

3 “O destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser. É em relação ao casamento que se define a celibatária, sinta-se ela frustrada, revoltada ou mesmo indiferente ante esta instituição...” (BEAUVOIR, 1980, p. 165)

Feminização Da Pobreza¹

ANÁLIA MARTINS, SILVANA BRAZEIRO CONTI,
LEILA THOMASSIM, MARIA BEATRIZ OSÓRIO STUMPF

Somos Pobres no Mundo.....

Há mais de um bilhão de pessoas pobres no mundo. A maioria delas são mulheres. Nos últimos dez anos, a quantidade de mulheres que vivem na pobreza aumentou desproporcionalmente em relação a dos homens. É o que se chama de feminilização da pobreza. Para erradicar a pobreza é preciso melhorar a condição econômica das mulheres, repensando estratégias de desenvolvimento e igualdade de oportunidades.

A participação crescente da mulher no Mercado de Trabalho alterou muito pouco a situação vivida. Os maiores índices de desemprego e de precarização ainda são femininos. Segundo dados do DIEESE em 1998, 64,5% dos homens trabalhavam com carteira assinada, e apenas 35,5% das mulheres possuíam registro de trabalho em suas carteiras.² Em relação ao salário percebido, existe uma equidade entre homens e mulheres quando ganham entre 1 e 2 salários mínimos (homens 19,5 %, mulheres 19,7%). No entanto, à medida que aumenta o valor percebido, começa a aparecer a diferença salarial entre homens e mulheres. Por exemplo, entre os assalariados com rendimento entre 3 e 5 salários mínimos estão 15,8% de assalariados do sexo masculino e apenas 10,6% de mulheres.³

O Brasil tem uma das distribuições de renda mais injustas do mundo. E, como podemos verificar, uma de suas faces é a desigualdade de renda entre homens e mulheres.

Segundo dados da ONU, os homens recebem 2,4 vezes mais do que as mulheres. Além disso, os impactos da reestruturação produtiva vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras criam novos desafios, não só para a ampliação da discussão de gênero, mas

para a própria organização das(os) trabalhadoras(es). Hoje, diante do desemprego e dos subcontratos de trabalho, é a mulher que, em muitas famílias, se torna, por alternativas econômicas informais ou formais, a provedora da família e a principal responsável pelo orçamento doméstico.

Neste contexto e realidade, faz sentido falar em dobrar o salário mínimo por parte deste novo governo no nível federal. Faz mais sentido, ainda, propor formas de acesso à renda às mulheres que são em sua maioria, chefes de família, sozinhas, pois muitos homens abandonaram o direito de proteger sua prole e ajudar na educação e luta pela sobrevivência.

Somos pobres aqui...

É importante lembrar que o desemprego feminino possui a taxa mais elevada⁴ de 1993 a 2002. A taxa de desemprego feminino passou de 14,3% para 18,3% em 2002, enquanto o masculino passou de 10,7% para 13,6%. As mulheres constituem a maioria de desempregados desde 1998, quando passaram a representar 50,2%, sendo que em 2001 atingiu o ponto máximo com 54,1%...

Existe, ainda, um contingente de aproximadamente 200.000 pessoas em Porto Alegre que vivem abaixo da linha da pobreza e que não fazem parte, sequer, dessa estatística, pois são mulheres chefes de família que labutam cotidianamente para sobrevivência da sua família e que vivem daquilo que conseguem. Assim, vivem cada dia como se fosse o único. É necessário, portanto, quando falamos em Marcha Mundial de Mulheres⁵ perguntarmos sobre quais mulheres estamos falando. É da branca, da classe média que acessa o mercado de trabalho, seja o público e/ou privado, ou daquela que é negra, pobre, que não chegou ao mercado formal de trabalho? A que não concluiu o ensino fundamental e/ou médio, que não acessou direitos e labuta no seu cotidiano pela sobrevivência?

Dar centralidade à luta das mulheres é, também, tornar visível as diferenciações entre as mulheres e relacioná-las às condições de vida, estudo e trabalho, e também às condições em que vivem

a maioria, ou seja, de fome e de desemprego. E a melhor forma de acabar com a fome é gerando emprego e acesso à renda.

Somos pobres e sem renda aqui...

Nos parece que neste contexto da Marcha Mundial em que levantamos a bandeira de valorização e duplicação do salário mínimo em quatro anos, *apontar como estratégica a bandeira de uma política de renda mínima para estas famílias é fundamental*. A redistribuição de renda em nosso País precisa ser efetivada, e para isso não necessitamos pensar apenas em políticas macro econômicas que dialoguem com as necessidades do capital; a renda mínima compõe um conjunto de ações típicas da seguridade pessoal que podem possibilitar, às famílias, o acesso a uma renda imediata e uma possibilidade concreta de ofertarem às suas filhas e a seus filhos a possibilidade de romperem com o círculo da pobreza e da miséria.

A Renda Mínima é ação que, além de viabilizar uma distribuição de renda, se apresenta como uma ação indenizatória, por parte do Estado que tenta, via repasse financeiro, atenuar a exclusão de milhares e milhares de mulheres excluídas do mercado de trabalho, do acesso à educação, assistência e habitação e já vêm, há mais de uma geração, compondo o círculo da pobreza em nossa cidade. Portanto, nada mais natural do que este mesmo Estado que constrói estradas e pensa a infra-estrutura da cidade, garantir também o acesso à renda.

A luta pela renda mínima tem sido bandeira histórica, sendo objeto de texto da primeira versão da Lei Orgânica de Assistência Social. Atualmente vêm sendo operadas experiências no Brasil inteiro, confundidas com Programas de Renda Mínima, mas na verdade são programas de bolsas auxílios, que focalizam o acesso a segmentos que apresentam fatores de risco e vulnerabilidades específicas, excluindo um contingente significativo de mulheres sem renda.

As desigualdades de renda, de oportunidades de trabalho, de acesso à saúde, à justiça, à educação, à cultura, ao lazer, à segurança, à habitação devem ser combatidas.

A igualdade tem que ser compreendida a partir do somatório da igualdade formal e material. Para que possamos atingir uma situação de inclusão de homens e mulheres, é preciso que existam mecanismos de garantia de igualdade de fato.

Nesse sentido, o Estado assume uma postura ativa de quem constrói políticas indenizatórias para garantir dignidade e igualdade de direitos.

Outra sociedade é possível!

Renda mínima sim, para a inclusão de todas e todos.

1 Texto introdutório da Oficina "Feminilização da Pobreza e Renda Mínima", realizada em 13 nov. 2003, durante o XIV Encontro Nacional Feminista, em Porto Alegre-RS e organizado pelas autoras. Foram signatárias deste texto Silvana Brazeiro Conti, Ana Lucia Huster, Anália Martins, Maria Beatriz S. Horn, Leila Aparecida Cunha Thomassim; Maria Inês Bothona Flores, Ida Costa; Paola Loureiro Carvalho; Caria March; Lisete Bertoto Correa; Vera Celina Cândido Farias; Rejane Pieretti; Adriana Lírio; Lizete Peralta da Rocha; Dâmaris Oliveira (PR); Célia Selem Oriato (PR); Zadelene Zaro; Mariana Pessah; Sandra Moraes Neves; Eleonora K. Spinato; Sara Oliveira Cardoso; Ana Elusa Rech; Lara da Costa Ramos; Daisy Lara da Silva; Neusa Jerusalém dos Santos; Tatiana Antunes Camter; Valesca Athavde Paz; Loiva Diedrich.

2 Fonte Dieese/SEAD.PED. dados referentes a região metropolitana de São Paulo.

3 Fontes retiradas do Mapa Questões de Gênero. Perspectivas para a ação sindical frente as transformações no mundo do trabalho. CUT, CGT, Forca Sindical e DIEESE.

4 O desemprego entre as mulheres assume dimensões maiores e desvantajosas devido à discriminação sofrida por esse segmento no mercado de trabalho. A força de trabalho feminino encontra maiores dificuldades para ser absorvida na atividade produtiva, resultando em taxa de desemprego que apresentam patamares bem mais elevados entre as mulheres do que os encontrados para a população masculina. (Revista Mulher e Trabalho/PED/PMPA e FEE/DIEESE) p.15.

5 A Marcha Mundial das Mulheres é uma ação do movimento feminista internacional de luta contra a pobreza e a violência sexista. Sua primeira etapa foi uma campanha entre 8 de março e 17 de outubro de 2000. Aderiram à Marcha 6000 grupos de 159 países e territórios. As manifestações de encerramento desta primeira fase da Marcha no dia 17 de outubro de 2000 mobilizaram milhares de mulheres em todo o mundo, nesta ocasião foi entregue a ONU um abaixo assinado com cerca de 5 milhões de assinaturas em apoio às reivindicações da Marcha.

Um Novo Gênero ao Sul do Equador

ANÁLIA MARTINS¹

Os povos integrantes do MERCOSUL têm caracteres comuns, descendência européia e nativa e africana, portanto, cultura semelhantes.
(Entrevistada)

Começaremos dizendo porque optamos por utilizar o conceito de gênero neste trabalho. Porque ele é um termo que remete à cultura; ele diz respeito à classificação social em masculino e feminino. Porque ele nos remete ao combate ao determinismo biológico e reconhece que as mulheres formam um grupo social distinto, socialmente construído e não natural. Porque ele demarca teoricamente um engajamento político no sentido de promover a igualdade de gênero, e o acesso das mulheres tanto à autonomia individual quanto ao poder político e econômico.

Como diz Joan Scott “gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais... Saber com o significado de compreensão produzido pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres.” Relações estas que assumem forma e conteúdo próprios, dependendo de onde falamos e de onde estamos. Mas que também se produz e reproduz de forma idêntica quando se trata de pensarmos as situações de mulheres e homens trabalhadoras (es).

Normalmente a discussão sobre o Mercosul privilegia a economia. Como as mulheres vão participar deste processo? Elas se sentem preparadas para as discussões econômicas? Elas e eles querem este modelo de Mercosul? Devemos trazer a discussão social e cultural? Os relatos das participantes de diferentes países deixaram uma porta entreaberta e podemos ver que estas são questões pertinentes e que estão preocupando, também, as mulheres e

homens que estão na luta nos diferentes países que compõem o Mercosul, inclusive aquelas questões pertinentes às discussões sobre efeitos deste modelo de mercado sobre as trabalhadoras e trabalhadores.

Incluir a questão de gênero na discussão, dentro do contexto do Mercosul, é uma questão política. O discurso empresarial é um discurso homogenizador que desconsidera as diferenças, tanto no interior das relações de comércio e trabalho, como também nos impede de vê-las entre trabalhadoras e trabalhadores, brancos e negros, além de entre outras etnias e grupos. Dentro da realidade expressa nas relações entre os países do Mercosul são criados novos nichos e locais de trabalho para as mulheres. Que locais são esses? Estes são meios utilizados para aprofundar a dominação.

Em nossa pesquisa ficou evidenciada a necessidade de conhecer a realidade vivida por mulheres e homens dos outros países que formam o Mercosul e compreender como ocorrem as relações sociais de gênero.

A Pesquisa e o Seminário revelaram a importância de avançarmos na discussão sobre mercado de trabalho, particularmente em relação ao comércio, à agricultura e ao trabalho informal. Apondo para a necessidade das trabalhadoras (es) terem acesso a melhores salários, poderem e deverem participar das organizações políticas de forma igualitária, terem acesso a equipamentos públicos como creches, além de terem o direito à terra.

Para não dizer que não falamos em flores

Destacamos um importante aspecto que sobressai das diferentes falas das entrevistadas, que é a insistência na autonomia, na identidade coletiva, na solidariedade, na independência, no amor próprio, na organização e luta como forma de dizer que por isso tudo faz sentido falar em Gênero no contexto do Mercosul, como diz uma companheira *...é fundamental para a transformação da sociedade, mudar não só as relações econômicas, políticas, sociais e sim também mudar as relações sociais de gênero.*

A maioria das companheiras que responderam às questões pro-

postas em nossa pesquisa conseguiram dar conta das questões postas pelo conjunto da sociedade quando discutimos as relações sociais de gênero. Mais do que isso, perceberam com muita perspicácia que o processo de exploração dos (as) trabalhadores (as) existe, e que reflete as relações sociais de dominação imposta pelo sistema capitalista. É o caso, por exemplo, desta resposta: existe muito preconceito nas relações sociais de gênero. A questão é considerada com inferioridade, a profissão não é reconhecida, o salário é mais baixo; em muitas ocasiões são objetos de lucro do grande; elas têm que ser vistas de igual para igual, ser cidadã. Ou ainda nesta fala, quando fica mais explícita a percepção das mulheres quanto ao significado da discussão de Gênero em afirmações que traduzem toda a capacidade das mulheres em associar as questões mais gerais nas quais estão imersas com a família para as mulheres é necessário que se discutam as questões de gênero para avançar na participação social, também para melhorar o relacionamento a começar pela família. Ou ainda tem que haver igualdade entre homens e mulheres em todos os sentidos, tanto no trabalho como na relação humana homem x mulher. Não importa que parte do continente ocupamos, se abaixo da linha do Equador, ou acima, a exploração de homens e mulheres no mundo do trabalho aumenta a cada dia. Mas não é a mesma, nem possui o mesmo significado social. A pesquisa aponta que a desigualdade entre homens e mulheres ocorre no Brasil, como também ocorre no Paraguai, Uruguai, Argentina, e se formos sair da América Latina podemos citar Cuba, Chile e os demais países de nossa América. Isto nos coloca o desafio de pensar este artigo sobre gênero no contexto do Mercosul a partir de uma análise da discriminação que inclui as categorias classe,² trabalhador/trabalhadora, cidadão/cidadã e principalmente homens e mulheres.

Neste contexto de globalização e de flexibilização nas relações de trabalho as mulheres são as mais atingidas pois as “...mulheres muitas vezes abrem mão de empregos formais com horários regulares de trabalhos e distantes do local de moradia, porque esses fatores dificultam a conciliação com as responsabilidades domésticas. Acabam optando por atividades informais, trabalhos

no domicílio e mesmo assalariamento sem registro.”³ Seja na Argentina, com a destruição de seu parque industrial nacional, ou a completa desnacionalização de sua economia, ou ainda no México, com uma obediência cega aos ditames do Fundo Monetário Internacional por parte da sua classe dominante.

Se considerarmos que o processo de precarização das relações de trabalho atingem homens e mulheres de forma geral, é correto afirmar que os (as) mais atingidos (as) são as mulheres. Considerando, principalmente, o lugar que ocupam no mundo trabalho, que são aqueles mais atingidos pela precarização e também os que são pior remunerados. Segundo Elizabeth Souza Lobo “...Entre 1976 e 1980, nos estabelecimentos que empregavam mais de 50 pessoas em São Paulo, 92% das operárias ocupavam um cargo não qualificado ou semiqualficado.”⁴

A pobreza hoje está na agenda social e tem sexo: é feminina. Mesmo considerando que as mulheres em idade de trabalho ganham espaço na América Latina, passando de uma média simples de 36,9% em 1991, para 41,4% em 1998, segundo um estudo da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Já a fatia dos homens, na população masculina, ficou estável em cerca de 73,5%. Dados de 19 países indicam que de 1960 a 1990 o número de mulheres economicamente ativas saltou 211%, para 57 milhões. A participação das mulheres na população economicamente ativa na Argentina, em 1991, era 28,1% e, em 1998, 35,4% e, no Brasil, em 1991, era 44,3%, em 1998, 44,5%.

Existe mais de um bilhão de pessoas pobres no mundo. A maioria delas são mulheres. Nos últimos dez anos, a quantidade de mulheres que vivem na pobreza aumentou desproporcionalmente em relação a dos homens. É o que se chama de feminilização da pobreza. Para erradicar a pobreza é preciso melhorar a condição econômica das mulheres, repensando estratégias de desenvolvimento e igualdade de oportunidades.

A participação crescente da Mulher no Mercado de Trabalho alterou muito pouco a sua situação de precarização. Os maiores índices de desemprego e de precarização ainda são femininos. Segundo dados do DIEESE, em 1998, 64,5% dos homens traba-

lhavam com carteira assinada e apenas 35,5 das mulheres possuíam carteira de trabalho assinada.⁵ Em relação ao salário percebido existe uma equidade entre homens e mulheres quando ganham entre 1 e 2 salários mínimos (homens 19,5 %, mulheres 19,7%), no entanto, quanto mais vai aumentando o valor percebido, mais começa a aparecer a diferença salarial entre homens e mulheres. Por exemplo, entre os assalariados com rendimento entre 3 e 5 salários mínimos estão 15,8% de assalariados do sexo masculino, e apenas 10,6% de mulheres.⁶ O Brasil tem uma das distribuições de renda mais injustas do mundo. Uma de suas faces é a desigualdade de renda entre homens e mulheres. Segundo dados da ONU, os homens recebem 2,4 vezes mais do que as mulheres.

Os impactos da reestruturação produtiva vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras nos países que compõem o Mercosul criam desafios, não só para a ampliação da discussão de gênero, como para a própria organização das trabalhadoras (es). Mas criam desafios na relação de gênero diante do próprio núcleo familiar onde hoje, diante do desemprego e dos subcontratos de trabalho, a mulher em muitas famílias torna-se, por alternativas econômicas informais ou formais, a provedora e a principal responsável pelo orçamento doméstico.

Se faz sentido falar de Gênero no contexto do Mercosul? Sim, foi o que revelaram os resultados da pesquisa e dos seminários e encontros, pois os objetos de estudo são fenômenos epistemológicos que incluem economia, industrialização, fábricas, agricultura, comércio, famílias, classes, gêneros, ação coletiva e idéias políticas tanto quanto as categorias interpretativas de cada um.⁷

A pesquisa possui uma importância enorme no processo de conhecimento, construção e reconstrução da proposta dominante sobre o Mercosul. Estamos colaborando com a História a partir de uma perspectiva de Gênero, pois este é um conceito que contribui para uma visão histórica voltada para uma análise de problemas que oferece uma possibilidade real de operar uma ligação entre conhecimento de gênero, a experiência das mulhe-

res no contexto do Mercosul e de uma proposta de desenvolvimento.⁸

É importante que possamos reorientar o interesse pela constituição de uma proposta para o Mercosul, que considere as pessoas comuns e suas relações sociais, econômicas e políticas.

As falas da pesquisa demonstram que as relações entre as trabalhadoras e trabalhadores devem acontecer de forma mais intensa e dinâmica, principalmente porque as relações entre as mulheres e os homens são conflitivas e as duas partes contribuem no processo de formação da classe trabalhadora. É IMPORTANTE considerar que para o conjunto das (os) trabalhadoras (es) o princípio regulador geral ainda é o mesmo, ou seja, é predominante, no senso comum, a ideologia das esferas, com a esfera pública aberta prioritariamente para os homens, e a esfera privada enquanto espaço das mulheres.

Nosso estudo mostrou que há um questionamento sobre a ocupação destas esferas visando uma modificação que aproxime mais homens e mulheres *“sem dúvidas! Porque as mulheres e homens devem sempre andar de mãos dadas, para criar o filho e a filha, colher o milho, o arroz. Lavar a louca e limpar a casa, discutir isto ou aquilo, sobre política ou economia, quer aqui no Brasil, quer na Argentina, Paraguai ou Uruguai”*.

Ficou evidente, nas respostas dadas na pesquisa, que os fatos relativos à vida das mulheres e homens devem ser analisados e discutidos explicitamente pois somente assim poderão ser superados e contribuir para a explicação de problemas mais gerais das (os) trabalhadoras (es). Como afirma o depoimento de uma entrevistada: *“Porque queremos construir uma sociedade igualitária entre homens e mulheres com direitos e deveres iguais tanto na questão da produção, família, lazer e vida social e política. Nada melhor do que dar continuidade nesta construção entre países que buscam integração, mas buscar no conjunto, criando novo homem, nova mulher”*.

Uma coisa importante nestes depoimentos é que eles demonstram que as mulheres tendem a eclipsar as linhas da divisão entre trabalho, casa e comunidade local. Enquanto os homens, em ge-

ral, organizam sua existência, principalmente, em departamentos separados.

É curioso observar o conjunto dos depoimentos, pois eles revelam primeiro, uma profunda atualização destas mulheres sobre os temas, segundo uma forma de encarar o sentido de se falar em gênero, com um olhar praticamente epistemológico; podemos até arriscar a dizer: como uma filosofia de vida, privilegiando as preocupações relativas às relações entre homens e mulheres no seu contexto mais interpessoal, familiar e dentro da sociedade. Suas respostas não se limitam às questões relacionadas ao mundo do trabalho, por mais que isto apareça em suas falas, ou mesmo as questões relacionadas às leis de mercado e aos direitos básicos são poucos considerando, inclusive o perfil das entrevistadas que são mulheres vinculadas a entidades que discutem as questões de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BELATO, Neyta Oliveira. **Gênero – um olhar que transforma**. São Paulo: ABONG, 1997 (n.22).
- DIEESE/SEAD. Pesquisa de Emprego e Desemprego. São Paulo: editora, ano.
- LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SCOTT, Joann W. *Gender And Politics of History*. In **Cadernos Pagu**, (3) 1994, p.11-27.
- THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (3 v.).
- FARIA, Nalu. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: ABONG, 1997.

1. Utilizaremos o conceito de classe ao longo deste Artigo a partir da definição de E.P. Thompson, no prefácio de seu livro *A Formação da Classe Operária Inglesa*, v. 1 (*A árvore da liberdade*) onde diz '...entendo a classe como um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência.'

2. Nalu Faria, *Gênero e desigualdade*, 1997.

3. Lobo, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos*. P. 65

4. Fonte Dieese/SEAD.PED. dados referentes a região metropolitana de São Paulo.

5. Fontes retiradas do Mapa *Questões de Gênero. Perspectivas para a ação sindical frente as transformações no mundo do trabalho*. CUT, CGT, Força Sindical e DIEESE.

6. Scott, Joann W. Prefácio a *Gender And Politics of History*. *Cadernos Pagu* (3) 1994, p.11-27

7. Desenvolvimento aqui entendido 'entendido na perspectiva de construção do projeto Político Popular, como sendo a busca e a concretização da qualidade de vida para todas (os), nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e de meio ambiente, respeitando as diferenças de classe, gênero, étnica, idade, entre outras.' Belato, Neyta Oliveira. *Gênero e desenvolvimento no contexto do Mercosul*. Mimeo. Ijuí. Marco de 1996.

Educação Sexual (Con)tato e Diálogo

ELEONORA KEHLES SPINATO

*Quando seu moço, nasceu meu rebento,
não era o momento dele rebentar
já foi nascendo com a cara de fome
e eu nem tinha nome pra lhe dar.*

Chico Buarque

Nenhum outro título nos pareceu tão adequado para falar de Educação Sexual do que este. Por isso o tomamos emprestado de Maria do Amparo Rocha¹. Ele apresenta os dois elementos básicos para estruturar qualquer projeto sobre sexualidade.

O Contato é a expressão concreta de um sentimento que antecede o nascimento pois somos seres do desejo; é a dimensão da sexualidade que precede a palavra e, esta, a ferramenta indispensável à educação. Diálogo e (con)tato, uma vez instaurados, acionam um terceiro elemento que, efetivamente, possibilitará as mudanças nas relações – a confiança.

Qualquer pessoa que pretenda adotar ações positivas com relação à sexualidade do adolescente, educador, ou não, deve revisitar sua própria história; mergulhar em suas lembranças e ver-se e ao entorno enquanto jovem, tal qual faz, hoje, ao defrontar-se com o que considera *problemas da adolescência*. Os tempos mudaram? Nem tanto! No momento em que sentir-se jovem no/ao olhar do jovem, então será *confiável* e o equilíbrio garantirá o sucesso do diálogo.

Clara Rappaport em seus estudos sobre o assunto constatou que só um trabalho que leve em conta as emoções tem chance de sucesso. Para aceitar a expressão da sexualidade do outro é preciso que haja harmonia em relação a si próprio quanto à identidade sexual.

Falar de sexualidade envolve emoções, vivências, proibições, desejos e incontáveis sensações contraditórias. Em curto espaço de tempo enfrentamos amplas mudanças no que diz respeito à sexualidade. A mídia sugere a conquista da liberdade tão desejada pelo adolescente e, precisamos tê-la como aliada para que, com tato e diálogo, possamos discutir os temas abordados.

A gravidez na adolescência sempre esteve presente na história da humanidade. Nas civilizações antigas aos primeiros sinais de puberdade, as jovens aos 13, 14 anos estavam aptas para casar. Revisitando a memória, facilmente aparecem no cenário, nossas mães, avós e bisavós rodeadas desde cedo por uma numerosa prole. Não se discutiam os riscos físicos de uma gravidez precoce. Muito menos os fatores psicossociais e culturais desta experiência. As relações eram abençoadas pela Igreja Católica, fortemente contrária ao uso de qualquer método contraceptivo e referendada pelos fatores culturais, políticos e econômicos que determinavam o modelo de sociedade da época.

O Estado incentivava o crescimento populacional, pois era preciso mão de obra para alavancar o desenvolvimento. Valores paternalistas e machistas geravam a opressão. “Enquanto pessoa, a oprimida socialmente. Enquanto mulher, a oprimida pelo oprimido” dizia a revolucionária soviética Alexandra Kollontai².

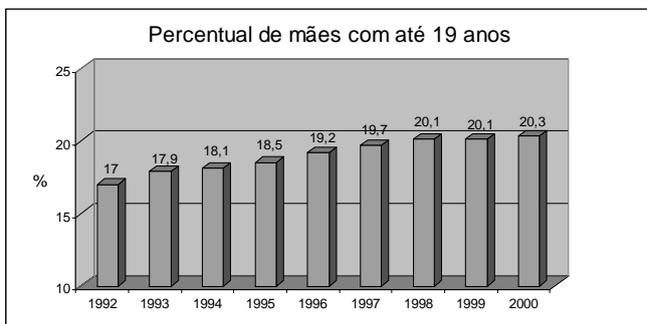
Durante muito tempo as relações de poder econômico e cultural que permeiam a sociedade, determinaram a luta constante pela conquista do exercício da sexualidade. A partir do anos 60, os movimentos culturais surgem buscando o livre exercício da sexualidade, questionando as políticas sociais vigentes. Contrariando os modelos pré-determinados, a gravidez passou a ocorrer fora do casamento. Surge, então, um novo posicionamento aos padrões sexuais e os métodos contraceptivos começam a ser divulgados possibilitando às mulheres e ao Estado a possibilidade de um planejamento familiar.

Progressivas transformações e concepções sexuais continuam ocorrendo e, hoje, cada vez mais precocemente, os jovens têm sua iniciação sexual. É possível afirmar que, houve uma antecipação do início da vida sexual ativa. É na adolescência, ou antes, que se dão as primeiras relações sexuais que resultam em uma

gestação não planejada; é na adolescência que as mudanças físicas e psicológicas aparecem com maior intensidade; e é neste período que a gravidez e a maternidade rompem com a trajetória tida como natural e passam a ser vistas como problema e risco.

A gestação na adolescência, ao longo dos anos, vem exigindo das administrações públicas políticas mais eficazes e um olhar mais atento para priorizar ações nas comunidades escolares, tendo em vista que a maioria das mulheres nessa faixa etária são estudantes. Isso é especialmente importante no Rio Grande do Sul, pois 20% de todos os bebês nascidos vivos são filhos de mães com menos de 19 anos, quando também se verificam cerca de 10% dos óbitos maternos. Outro aspecto associado, é que 18% das cesáreas são em partos de adolescentes e, segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde, um terço das mulheres que busca atendimento hospitalar por complicações de abortos são adolescentes.

Estes percentuais têm crescido anualmente :



Fonte : SES/CIS/ RS

A preocupação com esses dados não diz respeito apenas a fatores orgânicos, já que as patologias encontradas em gestantes adolescentes não diferem significativamente das observadas na população em geral. Os problemas são mais e complexos: imaturidade psicológica, ambivalência com relação ao bebê, medo, insegurança, solidão, abandono da escola, dificuldade de entrar no mercado de trabalho, associação entre violência doméstica e de gênero, baixa auto-estima, ausência de projeto de vida, situação

de pobreza, desinformação sobre a sua sexualidade, saúde reprodutiva e métodos contraceptivos.

Muitas adolescentes engravidam, porque querem um filho nesse período da vida. Fatores como auto-afirmação (passaporte para o “mundo mágico dos adultos”), teste de fertilidade, desejo de ser mãe, desejo de provocar dependência, mudança de *status* que o papel de mãe traz na família e na comunidade, são relevantes e fundamentais para subsidiar o desenho de políticas públicas para os adolescentes.

O educador tem o papel político-social de criar espaços, mostrar alternativas e despertar o prazer pelo conhecimento. Conseguir lidar com vários atores e culturas que existem nas comunidades é uma forma de dialogar com os personagens internalizados. Desenvolver atividades para que os adolescentes sintam-se confortáveis e respeitados, para que não só tenham acesso à saúde reprodutiva, mas que possam dialogar com suas fantasias.

Fazem-se necessárias políticas públicas, com caráter intersetorial, que proporcionem um maior acesso aos serviços e aos métodos que promovam o sexo seguro. E segurança não é sinônimo de camisinha! É equilíbrio ! É saber dizer o sentimento antes de tocar o corpo, para ganhar a confiança da alma. *É na conversa que o verdadeiro corpo se mostra, não em sua nudez anatômica, mas em sua nudez poética.* Adélia Prado, com certeza, concluiria o pensamento de Rubem Alves:

- Se a nudez é poética, meu amigo, *erótica é a alma.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual.** São Paulo: Global, 1982.
RAPPAPORT, Clara. **Encarando a Adolescência.** São Paulo: Ática, 2001.
REICH, Wilhelm. **O Combate Sexual da Juventude.** Porto, Portugal, 1975
Seminário Gravidez na Adolescência. São Paulo, Associação Saúde da Família, 1998

¹ Texto produzido como proposta de publicação em revista da Secretaria Estadual de Educação-RS sobre saúde, em 2002. A epígrafe inicial denuncia a preocupação maior com uma das conseqüências vivenciadas pelo adolescente com relação ao sexo, ao conflitar-se entre razão, sensação e sentimento: a gravidez precoce.

² Diplomata e feminista soviética (1872-1952). Precursora de reflexões sobre o feminismo na sociedade socialista. Escreveu diversas obras, como “A mulher moderna e a classe trabalhadora”, “Comunismo e família”, “Amor vermelho”, “Carta a um jovem camarada” e “A nova mulher e a moral sexual”.

Escola, homossexualidade e silêncio

LISETE BERTOTTO CORRÊA

*Não há nenhuma dúvida de que é inconcebível
uma sociedade sem restrições,
mas só posso repetir que essas restrições
não de estar ao alcance daqueles a quem elas afetam.
De sorte que estes disponham pelo menos
da possibilidade de modificá-las.*

Foucault, 2000.

Neste artigo falo sobre o silêncio na escola em relação à homossexualidade. É preciso fazer um pouco de barulho silencioso no campo escolar. Se o “silêncio” sobre o tema já é uma forma de exclusão, escrever, também de forma silenciosa, pode ser uma tática eficaz para captar algumas impressões mais fortes. Seria esta temática tão excluída que nem a exclusão quer falar dela? Então, é desse silêncio que vou me ocupar, colocando-o como mais um desafio; escrever, silenciosamente, aos berros. “*Uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada, e algo como um estar voltado para si mesmo, mas tem outra qualidade, não menos importante, fazer com que o mundo pareça aberto*”. (LARROSA, 2000, p.49).

No campo escolar, o paradigma da exclusão comporta duas categorias. **A exclusão da escola é diferente de exclusão na escola.** Esta diferenciação foi necessária para separar as distintas realidades da categoria. O aluno que ainda não entrou, ou já saiu, está excluído da escola. Quem é excluído dentro, do próprio processo escolar, está excluído na escola.

É preciso uma dose de coragem para perceber as cruzeiras da falsa inclusão; gritar aos insensíveis, que se pensam cômicos ao fazer rir alguns menos esclarecidos com piadas sobre negros, pes-

soas portadoras de necessidades especiais, judeus, mulheres e homossexuais. Novamente me reporto ao silêncio: não rir de pidades infames pode ser um poderoso instrumento contra o agressor. Silenciar também é gritar.

Os mitos que os educadores reproduzem, ao manifestar suas dúvidas em relação à identidade homossexual, mostram o próprio desconhecimento que os educadores têm em relação à construção da própria identidade. O exame, mesmo que superficial, de outras culturas, demonstra que os comportamentos homoeróticos e a androginia eram vistos como apenas um comportamento sexual. E a liberação sexual da modernidade? Será ela também um mito? Uma questão a pensar. Já que nos achamos tão modernos...

Falar da identidade sexual parece profanar a própria identidade. O esquecimento da questão, o silêncio, dará uma trégua até a próxima atitude transgressora trazida por uma manifestação qualquer de sexualidade. Um beijo, um abraço, uma gravidez, um menino fazendo carinho em outro, uma menina fazendo programa sexual. Nesses casos, quase sempre o silêncio, ou o escândalo, são as soluções encontradas ou, pior, a exclusão do transgressor. Se, para os educadores, a sexualidade ainda é estranha, imaginar desejos diferentes é um verdadeiro enigma. Alguém a cuidar a orientação sexual do outro. Modernidade?

O que faz alguém assumir o papel de “faxineira moral?” De cuidar da vida sexual de **a** ou **b**. De se achar com direito de dizer quem deve ou não permanecer no ambiente escolar, em função de ter a orientação sexual correta? Como se alguém tivesse o poder de saber o que é melhor para os outros. É o “general fascista” do cotidiano, que, segundo Deleuze, devemos nos esforçar para não ser.

O mundo escolar parece ter muitas linguagens; um desafio para o pesquisador decifrá-las. A linguagem que é dominada por esses deseducadores não é a linguagem da formação da identidade homossexual, é, antes, o não-domínio da linguagem da sexualidade. Não dominada nem a linguagem da sexualidade, que continua a ser vista como sujeira, as outras línguas parecem enigmas impossíveis de descodificação.

Hoje é preciso compreender uma aluna de escola pública, também, como uma menina, da geração infantil branca, negra, heterossexual, homossexual, migrante da zona rural, somente filha, filha e catadora de lixo, católica, espírita, evangélica etc. Ou seja, é preciso considerá-la como uma ‘linguajadora’ de muitas linguagens e linguajada por várias outras. (CORAZZA, 2001, p.27)

Como entender outras linguagens? Atravessar as brumas e decodificar outras linguagens? Nós educadores somos capazes de ouvir língua do desejo dos nossos alunos? Aqui parece existir um caminho, o aprendizado da linguagem do outro. Compreender o caráter cosmogômico do mito que Mircea Eliade (1999) nos apresenta, o mito da filiação de três espécies de seres: o masculino como filho do sol, o feminino como filha da terra e os andróginos descendendo da lua, meio caminho entre o céu e a terra. Ou seja, entender que o desejo e as descobertas podem ser diferentes.

Sabemos da multiplicidade das forças históricas, geográficas, culturais e sociais que lutam para manter tais preconceitos e discriminação. A escola, no entanto, pode ser um portal para a informação. É próprio da linguagem simbólica os dois sentidos (do grego sim- junto – bolo, jogado) Sim, sabemos da brandura como lentidão perversa que leva à exclusão. O que define a permanência do aluno na escola e como jogamos com tais elementos.

Aceitar o silêncio é aceitar a derrota. É o momento da ação, da superação de dogmas e mitos. A escola do começo do terceiro milênio pode ser aberta, democratizante e universalista. Só que não basta o acesso à educação, é preciso permanecer na escola. É verdade que escola não pode negar matrícula a indivíduos por sua religião, etnia, condição econômica ou orientação sexual. No entanto, o negro, o pobre e o homossexual continuam sendo categorias expulsas da escola sem motivo aparente.

Repito, para reforçar a idéia: a expulsão não se dá somente pela rejeição simples do indivíduo, ela também pode ser educada e muito perversa. Contínua, gradual e imperceptível. Aceitar a exclusão lenta e assistir ao massacre gradual de ser humano. Sem

espaço na escola, na família e sendo motivo de piada, chacota e deboche, o adolescente desestrutura-se, perdendo o prumo, a meta e o sentido de continuar num sistema educacional que o deixa mais triste e confuso. Quem não está nas normas e no padrão já entra excluído no processo escolar. O modelo sexual oferecido na maioria das vezes é de uma heteronormatividade casta absurda para muitos adolescentes. “*o conhecimento em sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado*”.(BRITZMAN, 1996, P.78)

Como sujeito de direito, a criança e o adolescente devem estar freqüentando a escola (será outro mito?). As políticas públicas estão orientadas neste sentido. O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a permanência ou retorno (quando estiverem fora da escola) de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Existem programas específicos que visam o retorno à escola de crianças e de adolescentes que abandonaram os estudos por problemas econômicos. Quem fala do preconceito sobre a orientação sexual? Até parece que a exclusão é apenas econômica. Hum...

Imaginar que a exclusão vai até a porta da escola e que no campo dos educadores todos estão em paz e incluídos pode ser um alento. Deveremos buscar suficientemente a criatividade para descobrir o caminho de mudança e para a inclusão de todos. Ao escolher o que pode e o que não pode ser trabalhado, dentro das temáticas formadoras da cidadania, o educador seleciona aquilo que conhece ou acha importante.

Romper os padrões da heteronormatividade é um começo para que a escola possa funcionar como elemento integrador social e transmissor dos valores formadores da cidadania plena. Um outro mundo só será diferente se ele romper este perverso padrão de heteronormatividade imposto. Toda e qualquer proposta que não levar em consideração a opção humana pela orientação sexual é uma forma excludente de pensar. É difícil imaginar alguém educado por uma escola inspirada em princípios de liberdade e solidariedade humana, sendo reprimido e massacrado pela constante

heteronormatividade dos padrões escolares. Os afetos não serão compartilhados e o/a namorado/a ficará no armário. Difícil imaginar alegria, leveza no viver e vontade de ser revolucionário numa vida imposta. (muitos não conseguem se assumir e é sofrimento que resulta de uma atitude tomada muitas vezes para se proteger de agressões).

Os discursos homofóbicos por inspiração religiosa (como pecado) ou por motivação higiênica (como doença), mantiveram a homossexualidade como um mal a ser punido ou a ser tratado desde o Brasil Colônia até os dias de hoje. Somente em 1975 a homossexualidade deixa de ser considerada doença. As histórias de exclusão por orientação sexual são recortes da realidade de um país, que apesar da “liberalidade” do carnaval e da moderna arquitetura urbana, continua esperando a visita do “Santo Ofício”. Nossa! Como eles nos assustaram. Até hoje seu eco de intolerância ressoa em nossa vida. Talvez barulho adiante um pouco. Como coloquei na introdução, escrever silenciosamente, aos berros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício De Mestre: Imagens e Auto- Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos De Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998
- BRITZMAN, Deborah P. **O Que é Esta Coisa Chamada Amor. Identidade Homossexual e Currículo**. In Educação e Realidade. V.21. n.1, p.71-93. Porto Alegre: Ed. da UFRGS,1996.
- BOBBIO, Norberto. **A Era Dos Direitos**. Rio De Janeiro: Campus,
- CORAZZA, Sandra Mara. **Na Diversidade Cultural, Uma Docência Artística**. In Revista Pátio. Ano IV. N º 17. Porto Alegre: Artmed. Maio/Julho, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999 A.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Pelo direito de sonhar e ser feliz.

Com todas e todos em tudo e tudo para todas e todos

SILVANA CONTI

Sonho com o dia em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos será uma realidade cotidiana, *quando todas as mulheres e homens nascerão livres e iguais em dignidade e direitos...*

Neste dia será estabelecido que todas as pessoas terão igualdade de oportunidades, não importando sua raça, sexo, religião, necessidades especiais, idade, orientação e expressão sexual, idioma, ou qualquer outra condição.

A exclusão social, enquanto processo múltiplo que se compõe de situações de apartação de condições de autonomia do desenvolvimento humano, será coisa do passado, e a inclusão social fará parte do compromisso ético de promover a diversidade, respeitando-a e reduzindo as desigualdades sociais.

Sonho que um dia existirá distribuição de renda e o desemprego não será estrutural, todas e todos terão direito à saúde, educação, moradia, lazer, esporte, cultura, enfim, direito à cidadania, e o modelo capitalista e neoliberal terá feito parte de um passado de terror que não existirá mais.

Nos lembraremos com indignação e tristeza dos dias em que a cidadania era considerada e colocada apenas para algumas e alguns que não fugiam aos padrões da “normalidade”: Homens, Brancos, Heterossexuais, com boa situação econômica.

Enquanto isso... Novembro/Dezembro 2003 na vida real...

O Prefeito de Bocaiúva do Sul (Paraná), proíbe a presença e a concessão de moradias para homossexuais...

Os Vereadores João Carlos Nedel (PP) e Elias Vidal(PTB) da Câmara Municipal de Porto Alegre, se posicionam contrários ao Projeto de Lei que institui no Calendário oficial de Porto Alegre,

o Dia 29 de Agosto, como Dia da Visibilidade Lésbica. Consideram um absurdo empregar verba pública para incentivar homossexuais, lamentando o projeto, alegando que o homossexualismo é uma questão genética. Alegam também que a opção sexual é muito pessoal, e que esta lei estaria incentivando o lesbianismo...

As discussões sobre o pleno desenvolvimento dos direitos civis, sexuais e reprodutivos, no entanto, parecem continuar a esbarrar em um modelo heterossexual de relações de gênero. Esses parlamentares devem ser sempre lembrados por todas e todos, para que não sejam eleitos novamente, e com certeza, existem milhares de exemplos como estes que contradizem a dignidade para todas e todos e traduzem a intolerância, o preconceito e a discriminação que afetam a sociedade, e me afetam diretamente por ser uma militante Lésbica, Feminista e Socialista.

A busca do respeito pela diferença e a promoção da felicidade, devem ser vistos como fundamentais para nossa agenda social neste novo milênio.

Nós Mulheres Lésbicas, sofremos de uma dupla fatalidade: com a violência que nos atinge por sermos mulheres e também com a violência constante e cotidiana, por sermos mulheres que amamos mulheres ou fazemos sexo com mulheres.

A questão não é ser Lésbica, mas a lesbofobia que enfrentamos a cada dia, nessa sociedade regida pelo heteropatriarcado, pelo sexismo, pelo elitismo e pelo fundamentalismo, que excluem e tão brutalmente destroem vidas e sentimentos, impedindo que nos expressemos livremente.¹

Neste 10 de Dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos, relembremos que a ONU em 1948, constituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto código ético e político, para o século XX. Esta declaração nasceu em resposta à barbárie praticada pelo nazismo em face de Judeus, Comunistas e Ciganos e ainda às bombas atômica lançadas pelos EUA sobre Hiroshima e Nagasaki, matando milhares de inocentes.²

Até quando a soberba e a barbárie estarão sendo pautas principais das nossas vidas?

Até quando seremos consideradas “cidadãs” de 3ª categoria,

por sermos mulheres Lésbicas?

Até quando a concentração de renda será privilégio de poucas e poucos?

Precisamos continuar sonhando, acreditando e construindo com os movimentos sociais, nossas bandeiras de luta e resistência a todas as formas de discriminação e preconceitos.

Embora não possamos adivinhar o tempo que virá, temos sim, o direito de imaginar o que queremos que seja:

Um “outro mundo possível”, vislumbrando um projeto societário alternativo pautado na universalização da dignidade.

Um mundo onde todas e todos tenham vez e voz...

Um mundo onde possamos ser o que desejarmos ser...

Um mundo onde possamos ter o direito sonhar, de viver e ser feliz!

1 Lesbianidade de cada dia – Associação do Orgulho GLBT. São Paulo

2 Fonte Cladem/Brasil

Capítulo III

Educação Anti-Racista e Antidiscriminatória

*O branco não percebe que está
aprisionado na sua brancura*

Franz Fanon



A Educação Anti-racista e Antidiscriminatória em Porto Alegre¹

MARIA BEATRIZ OSÓRIO STUMPF, SILVANA BRAZEIRO CONTI

*Temos o direito de sermos iguais
sempre que as diferenças nos inferiorizam;
temos o direito de sermos diferentes
sempre que a igualdade nos descaracterize.*
Boaventura de Sousa Santos

A proposta de uma educação anti-racista e antidiscriminatória busca dar visibilidade ao respeito e aos direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, homens, negros, negras, gays, lésbicas, travestis, transgêneros, índios, índias, portadores(as) de necessidades especiais, portadores(as) do HIV, crianças, adolescentes, idosos(as), meninos e meninas em situação de rua, profissionais do sexo e de todas as outras diversidades sociais.

É este o sentido do conteúdo da lei 8423/99, proposta pelo vereador Renato Guimarães (PT), e aprovada na Câmara Municipal de Porto Alegre, visando o resgate imediato de séculos de exclusão e de negação da cidadania, a todos os homens e mulheres discriminados pela história oficial. No artigo 2º do Decreto nº 13.458 de 24 de outubro de 2001, que regulamenta a lei se diz: *a educação anti-racista e antidiscriminatória deverá ser inserida na proposta pedagógica de cada escola, de acordo com a sua especificidade e tipologia de forma transdisciplinar*. Já no artigo 4º especifica que: *cabará à escola a organização, planejamento e coordenação das ações pe-*

dagógicas referentes ao tema, de forma que passem a integrar o currículo.

Ao entendermos que o currículo escolar deve acolher a diversidade e trabalhar com as diferenças, garantindo a todos(as) o seu lugar, a sua cultura, valorizando as suas especificidades, numa concepção de conhecimento semelhante àquele expresso em publicação da Secretaria Municipal de Educação, sendo um processo: humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, com origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. É, também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. **Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude** (SMED, 1999).

Entendermos que a instituição escola é um espaço privilegiado de formação dos trabalhadores (as) da educação, assim como da comunidade escolar, que tem como sua competência compor uma nova ética das relações interpessoais, sociais, culturais, políticas e profissionais para construir uma relação diferenciada das relações de dominação existentes, a temática da referida lei é de extrema relevância e pertinência. Devemos buscar a construção de uma escola pluricultural e multiétnica que valorize todos os povos que construíram a sociedade brasileira e que se abra para as culturas ausentes e negadas no currículo reprodutivista e transmissivo.

As implicações educativas do pluralismo cultural que antevemos em decorrência do debate a ser suscitado por esta lei e seu conteúdo, na rede municipal de ensino e na cidade, são as previsíveis: *o protesto crítico contra o universalismo abstrato, monólogo, etnocêntrico, homofóbico, sexista, adultocêntrico, elitista, disciplinar e intelectualista*. Portanto, uma escola pluricultural e multiétnica transgride o *status quo*, porque cria condições de vida alternativa, de justiça social e autonomia, buscando a organização da população nas microinstâncias de poder, exercitando a democracia participativa.

A questão de gênero na escola pluricultural e multiétnica

Em primeiro lugar, devemos levar em consideração que as mulheres são responsáveis por 2/3 do trabalho no mundo e apenas de 1/10 da renda mundial, de apenas 1/100 das propriedades mundiais, e são 2/3 dos/das analfabetos/as do mundo (OXFAM, 1999). Ou seja, as mulheres são metade da população mundial, mas são aquelas que mais trabalham e não recebem de forma equitativa em renda e bens os resultados deste trabalho, como vemos nestes dados citados acima. Portanto, a maioria dos trabalhadores no mundo são trabalhadoras. São mulheres!

Em segundo lugar, a maioria dos trabalhadores em educação são mulheres. As professoras são uma categoria com uma autoimagem negativa de menos-valia devido a um discurso social ligado a uma subordinação do gênero feminino que o acusa o tempo todo, como nas políticas oficiais, ao falar dos problemas da educação, seja salarial, de ensino, da formação que não dá certo, enfim, à professora – singular.

Decorre que nossa educação, de mulheres, será sempre uma educação que nos define, constitui nossa identidade em função dos outros. Se nossa formação não institui aquilo que nos é particular e específico, enquanto mulheres, como resultante de nossa ação, mas, sim, em função do outro gênero – o masculino – nossa formação será uma não formação identitária. Portanto, para a formação de nossa identidade é fundamental que no currículo escolar sejam introduzidos conteúdos que dêem visibilidade à contribuição das mulheres, de sua especificidade e particularidade, na construção da sociedade, na história, na cultura, na filosofia, na política, nas artes, nas ciências, enfim, em todas as suas nuances.

Temos de enfrentar essas discussões no município e no Brasil

As mulheres só serão tiradas de uma posição secundária, se trabalharmos a sério com as questões de gênero em debates e atividades formativas, no próprio conteúdo dos currículos e nas relações cotidianas dos fazeres educativos. Através destas ações

poderemos alcançar, de forma rápida e simples, relações de respeito mútuo e, talvez, um passo no caminho para um mundo mais justo.

Por outro lado, a questão racial, da discriminação e do racismo, adquirem destaque neste momento histórico (2003), já que o Presidente da República Brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a lei que *torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e particular, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinentes à História do Brasil* (Lei 10.639/2003). Ao mesmo tempo, o Vice-Presidente do Senado, Paulo Paim, propõe projeto *de lei que cria a comissão nacional de material didático para avaliar os livros destinados às escolas públicas e privadas de ensino básico, visando verificar se neles não são veiculadas informações com qualquer forma de discriminação ou preconceito em virtude de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero e orientação sexual*, ampliando o debate da questão na educação brasileira.

Estas proposições legislativas de âmbito nacional, vêm ao encontro de proposições locais através do mandato do vereador Renato Guimarães, ao propor, em 1999, uma lei que instituiu conteúdos anti-racista e antidiscriminatório no currículo escolar, e recentemente, quando introduz a expressão “orientação sexual” nos Art. 4º, 7º e 8º da Lei 8.423 de sua autoria.

A luta contra as discriminações de raça/etnia, gênero e orientação sexual vai além de uma luta em favor de um povo. Ela é, sobretudo, uma luta política em favor da sociedade justa, igualitária, fraterna e solidária que queremos construir.

Todas estas iniciativas inserem-se na compreensão de que uma prática educativa democrática se constrói combatendo todo e qualquer tipo de intolerância, através de uma ação educativa transformadora e dialógica que se pautar no respeito às diversidades, incluindo a todos e a todas, consagrando a Educação como um direito humano básico. Para tanto, precisamos propiciar por meio de ações afirmativas, compensatórias e reparatórias, em to-

dos os níveis e modalidades de ensino, o conhecimento de nossa diversidade social e pluralidade cultural, buscando o diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento formal.

É, enfim, de direitos humanos que estamos a falar, e com Galeano finalizamos: *Embora não possamos adivinhar o tempo que virá, temos sim, o direito de imaginar o que queremos que seja. Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de Direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado Direito de Sonhar?!*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Lei n. 8423, de 28.12.1999. Institui, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo “educação anti-racista e antidiscriminatória”. Vereador Renato Guimarães.

SMED/PMPA. **Caderno Pedagógico n. 9**. Porto Alegre: SMED, abril de 1999.

GALEANO, **Eduardo**. **Biblioteca de Alternativas**. Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001.

MANUAL de Formação em Gênero da Oxfam, 1999

1 Texto produzido com justificativa dos projeto de lei (1999), hoje sancionado, do vereador Renato Guimarães (PT).

“Uma volta a mais no parafuso” do direito à educação e dos direitos humanos

MARCO MELLO

*Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos;
Todos temos direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social;
Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado;
Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias;
Todos temos direito à saúde e à assistência médica e hospitalar;
Todos temos direito à instrução, à arte e à cultura;
Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice;
Todos temos direito à organização popular, sindical e política;
Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções do governo;
Todos temos direito à informação verdadeira e correta;
Todos temos direito de ir e vir, de mudar de cidade, de estado ou de país;
Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação;
Ninguém pode ser torturado ou linchado;
Todos somos iguais perante a lei;
Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa;
Toda pessoa é inocente até que a Justiça, baseada na lei, prove o contrário;
Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer;
Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor;
Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade;
Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.*

Versão Popular da Declaração dos Direitos Humanos por Frei Betto

Na conjuntura em que vivemos, impõe-se, como desafio, que reafirmemos nossas convicções para que o Direito à Educação e os Direitos Humanos não se resumam a uma declaração de intenções e retórica fácil. É preciso dar “uma volta a mais no parafuso”.

Temos a tarefa - educadores, militantes, parlamentares, operadores de direito – de aprofundar a vigilância das políticas públicas, propondo, cobrando e fiscalizando para que o anunciado nos Programas e Leis seja cumprido.

A Escola e a Educação, em sentido amplo, são instituições,

espaços e processos privilegiados para a formação de um novo homem e de uma nova mulher, anunciando a possibilidade do ser humano ser, de fato, a medida de todas as coisas.

Do mesmo modo compreendemos os Direitos Humanos de forma ampla, na sua universalidade (direitos sociais, econômicos, civis e culturais), entendendo que todas as pessoas, na sua condição de humanidade, têm direito à educação, à saúde, à liberdade de pensar, à liberdade de falar, à liberdade de participar, à liberdade de assumir sua identidade e suas diferenças no convívio social.

Nessa perspectiva, assume primordial importância o reconhecimento dos direitos não apenas dos indivíduos, mas sobretudo das coletividades que, agregadas em torno de uma pertença coletiva étnica e cultural, vêm historicamente sendo preteridas em seus direitos. Para tanto entendemos ser imperioso que possamos coletivamente afirmar a nossa luta – a luta do povo organizado – para assegurar:

- * O Direito a uma educação que não se resuma ao acesso à escola, mas à permanência e progressão nos estudos, criando perspectivas de projeto de vida e cidadania.

- * Uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, nos marcos da Educação Popular.

- * Uma Educação voltada para a transformação social e não para a acomodação e a alienação.

- * Uma Educação que discuta e reflita criticamente a vida cotidiana, valorizando os saberes dos educandos e comunidades.

- * Uma Educação que afirme a luta anti-racista e antidiscriminatória, em especial contra o povo negro e as mulheres, através de cursos, seminários, produção de material didático-pedagógico, subsídios, etc.

- * Uma Educação que afirme a livre-orientação sexual e combata todas as formas de homofobia.

- * Uma Educação voltada à afirmação dos Direitos Humanos nas escolas, não restrita a um conteúdo escolar específico, carga horária ou disciplina, mas perpassando todo o currículo escolar.

- * Uma educação em que os educadores, no cotidiano, sejam

reconhecidos na construção de saberes. Desse modo, todas as ações de formação precisam considerar os educadores enquanto agentes do seu processo de formação, protagonistas e sujeitos desse fazer.

* Uma Educação que reconheça e valorize as educadoras populares, monitores e funcionárias de escolas e entidades conveniadas.

* Uma Educação continuada e permanente dos servidores públicos municipais que atuam na área da Criança e Adolescente, visando o fortalecimento das Redes de Atendimento e Referência visando somar esforços da partilha de responsabilidade entre a sociedade civil e os poderes públicos.

Etnosustentabilidade nas comunidades remanescentes de quilombos

RUI LEANDRO DA SILVA

A bibliografia sobre etnosustentabilidade, ou mesmo etnodesenvolvimento, é muito escassa, mesmo assim ligada quase sua totalidade à questão indígena. Em função disso, o que pretendo aqui trabalhar, muito brevemente, são os conceitos, em separado, tentando aproximá-los apontando para políticas públicas.

Em primeiro lugar, “desenvolvimento sustentável“ é um modelo que está se apresentando enquanto alternativa àquele que ficou conhecido como “Revolução Verde”. Neste, havia a promessa de aumentar e melhorar a produção agrícola e conseqüentemente melhorar a situação econômica e social da população rural. Porém tal sistema estava acompanhado de conseqüências catastróficas no que tange às questões sociais, econômicas, tecnológicas e principalmente ambientais. Conseqüências nefastas que na sua concepção não foram devidamente avaliadas. Além disso, esse plano foi organizado sem a participação dos agricultores ou suas representações, de cima para baixo, não levando em consideração as peculiaridades locais. As tecnologias foram aprimoradas visando uma maior produtividade e um maior grau de industrialização, porém, gerando um custo social e econômico muito grande, principalmente em relação à saúde humana e ao ecossistema.

Além de não diminuir a miséria e a pobreza como prometiam os mentores do plano, houve um maior acúmulo de riqueza na mão de poucos, sobrando para os demais a degradação humana e ambiental. Por não levar em consideração estas questões, não conseguiu se sustentar por muito tempo. Considerando a agricultura, onde aparecem os problemas mais graves relativos aos re-

cursos naturais, podemos destacar a degradação dos solos, a contaminação das águas por agrotóxicos, o assoreamento dos rios e lagos, a intoxicação dos agricultores por agrotóxicos e o “efeito estufa”, entre outros. Aos poucos, o mundo foi percebendo que tal modelo de desenvolvimento causaria a destruição da humanidade, já que não leva em consideração que os recursos ambientais são finitos, portanto, não comporta um crescimento ilimitado sem que exista um controle dos recursos ambientais.

A partir da década de 70, começa-se a pensar um outro modelo de desenvolvimento através do surgimento, em maior escala, dos movimentos ecológicos, Entidades Não Governamentais, com a parceria de organizações governamentais e a própria Organização das Nações Unidas. Desde a conferência da ONU sobre o meio ambiente em 1972, até a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, das Nações Unidas-ECO 92, no Rio de Janeiro, ocorreu uma efervescência de encontros, discussões, em torno da relação do ser humano com a natureza. Nesse contexto, é que em 1987 surge, num documento da ONU, o “Relatório Brudtland”, a definição do conceito de desenvolvimento sustentável: “É aquele capaz de garantir as necessidades das gerações futuras”.

Em segundo lugar, em relação ao conceito “etno”, ele emerge em parte, de todo este debate que vem ocorrendo desde então, incluindo a “Carta da Terra” na ECO 92, o Desenvolvimento Sustentável, que não são um modelo acabado, e nem pretende ser, mas que, devem ter entre uma de suas principais características, que cada comunidade deve construir o seu modelo de desenvolvimento levando em consideração sua cultura, seguindo os princípios de sustentabilidade. Sendo assim, cada comunidade deve ser protagonista dessa construção, não sendo mais construído de cima para baixo, mas ao contrário, de baixo para cima e de dentro para fora.

Como deve ser levado em conta o contexto de cada comunidade, as necessidades humanas básicas e a cultura local, aspectos ambientais, sociais, culturais e políticos são tão importantes quanto a questão econômica. Aliás, o inter-relacionamento ou interação

destas cinco áreas é que deverá dar sustentabilidade aos modelos de desenvolvimento.

Inclusive, a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 68 das disposições transitórias, ao prever o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, deu visibilidade, em última análise, a centenas de comunidades negras rurais, que, de uma forma ou outra, resistiram por se constituírem num sistema social de acordo com o que Fredrik (BARTH e STREIFF-FENART, 1997) denominou de grupo étnico. Segundo esses autores, grupo étnico é visto como uma forma de organização social “...*que possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo*”.

Assim, o que é comum em cada comunidade quilombola é um sistema de vida social organizada, baseado numa trajetória e origem comum. Portanto, uma comunidade étnica se constitui num sistema sóciopolítico, econômico e cultural que lhe é significativo para a construção ou atualização da identidade, devendo ser levado em consideração no momento de formulação de um sistema de desenvolvimento sustentável.

Por isso é que etnicidade deve ser levada em consideração *para além da questão fundiária*, ou seja, a terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo como aponta Ilka Boaventura Leite:

“O que viria a ser contemplado nas ações, seria então o modo de vida coletivo, a participação de cada um no dia-a-dia da vida em comunidade. Não é a terra, portanto, o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos do direito, mas sim sua condição de membro do grupo”. (LEITE, 2000:18).

Esta condição de membro do grupo está ligada à forma de relação do grupo com o espaço que diz da sua história, de suas manifestações e acolhimentos de normas e valores, como nos aponta Muniz Sodré (1988:22), que vai além quando diz que: “*A história dá-se num território, que é o espaço exclusivo e ordenado das*

trocas que a comunidade realiza, na direção de uma identidade grupal”. Território, portanto, não estaria restrito só ao espaço geográfico, mas abarca muito mais: objetos, atitudes, relacionamentos, enfim tudo o que afetivamente lhe disser respeito. Portanto, território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, distinto de outros territórios, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. São, pois, essas especificidades, esses diferenciais socioculturais de cada comunidade quilombola, que têm que ser ressaltados, valorizados e priorizados quando do planejamento de um modelo de desenvolvimento sustentável, conjuntamente com a integração das cinco áreas referidas acima (sustentabilidade ambiental; social; cultural; econômica e política). Somente levando essas cosmovisões em consideração através de políticas públicas, pode-se justificar a luta política do povo negro por espaços de poder e decisão. Só que esses espaços, devem instaurar um diálogo crítico com concepções de desenvolvimento onde os indicadores de “progresso” estão associados exclusivamente à renda per capita, PIB, mortalidade infantil e outros.

É diante disso, e nessa relação, poder público, ONGs e comunidades quilombolas que talvez esteja o maior desafio para se efetivar um modelo de desenvolvimento etnosustentável, isso porque vai demandar, das organizações governamentais e não governamentais, decisão de adaptar-se à lógica de cada comunidade quilombola e não o contrário como acontece atualmente, de modo geral. Isso representa profundas mudanças e inovações no que diz respeito às estruturas econômicas, sociais e políticas do sistema, portanto não pode ser pensado como um processo que se efetive em curto prazo.

No entanto, um outro desafio se impõe: construir um processo de planejamento que incorpore essa visão de etnosustentabilidade, dialogando com os cinco componentes básicos do desenvolvimento sustentável referidos acima, pois, a construção de um projeto, visando a etnosustentabilidade deve ter por base a

territorialidade, que está para além da delimitação geográfica da comunidade, e o capital social desta mesma comunidade. O capital social representa o acúmulo, a qualidade de organização e mobilização da comunidade, capaz de captar recursos para a sua etnosustentabilidade e atuar nos espaços de controle social.

A etnosustentabilidade requer que a comunidade faça uma reflexão sobre si mesma numa perspectiva de se tornar protagonista do seu desenvolvimento e de seu projeto de futuro. Ao contrário de se pensar um modelo de desenvolvimento universal para as comunidades remanescentes de quilombos, são as relações sociais entre os próprios quilombolas e destes com as instituições governamentais e não governamentais e a cultura local é que devem determinar as características de um projeto etnosustentável.

Porém, algumas diretrizes podem ser apontadas, neste processo de planejamento na construção do projeto das comunidades a partir e com o envolvimento das mesmas, e das considerações que fizemos acima:

1.- A constituição de um grupo de trabalho para construir um Plano de Ação.

2.- Realização de um censo das comunidades quilombolas e um diagnóstico que revele com profundidade a realidade de cada uma delas, principalmente quanto aos aspectos físicos, demográficos, econômicos, culturais, socio-históricos e antropológicos.

3.- A capacitação de todos os atores envolvidos no processo (quilombolas, técnicos, movimentos sociais...) sobre etnosustentabilidade, gestão social e legislação.

4.- Estimular o intercâmbio entre as comunidades quilombolas fomentando uma rede de troca e/ou transferência de experiências aproveitando os fóruns e organizações já existentes.

5.- Executar uma campanha de divulgação e sensibilização em nível nacional sobre a questão quilombola, principalmente na mídia televisiva.

6.- Elaboração dos projetos etnosustentáveis pelas comunidades com assessoria de técnicos, organizações governamentais e/ou não governamentais e outros.

7.- Gestão e execução dos projetos.

8.- Acompanhamento e avaliação dos projetos.

Apesar de apresentarmos como diretrizes, e no sentido de construção e, aperfeiçoamento, pelos envolvidos, cada um dos itens acima precisam ser aprofundados depois de tomadas algumas decisões, como o(s) próprio(s) órgão(s) do governo responsável pela gestão das políticas públicas para as comunidades de remanescentes de quilombos.

Para finalizar, diria que o Plano de Ação, para ser detalhado como estratégia inicial, poderia ser construído a partir das seguintes indagações: o que fazer, como fazer, quem vai fazer, com que recursos, para quem, quais os resultados esperados, em que período de tempo? A resposta, mesmo que inicial a estas primeiras indagações, já serviriam de roteiro para o desenvolvimento de um primeiro plano de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOVAY, R.. **O Capital Social dos Territórios: Repensando o Desenvolvimento Rural**. Fortaleza, 1998, 14p.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1998.
- CARTILHAS da CONTAG (MÓDULOS I, II E III). Brasília: CONTAG, Brasília, 1997, 1998, 1999.
- LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil. Invisibilidade e Territorialidade**. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.
- LEITE, Ilka Boaventura. In. **Textos e Debates: Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas**. Florianópolis: NUER/FUSC, 2000.
- LIMA, Antonio C. De Souza. HOFFMANN, Maria Barroso (Org). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: Bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002.
- OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A Viagem da Volta - Etnicidade e Política**. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 1999.
- POUTIGNAT e STREIFF-FENART, Philippe e Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras, de Friedrik Barth**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

A Cultura Negra na Escola Cidadã¹

O retrato de um momento em perspectiva:

O Grupo de Trabalho Sobre Cultura Negra na SMED Porto Alegre²

MARCO MELLO

*Uma menina de cor preta,
escorada numa janela,
de braços cruzados,
olhando para fora.
Possui cabelos curtos,
pretos,
olhos escuros,
nariz curto,
rosto cheio,
aparenta ter uns nove anos de idade. (...)
Por ser de cor preta,
traz desde o ventre materno uma dor que não se apaga,
a dor da escravidão negra.*

**Arnildo Rodrigues,
Composições sobre uma criança.**

*Na
Escravidão
Ganham fazendeiros.
Rosto molhado
olhos tristes...
São corações molhados e suados.*
Helen Di Franco Lemos

Introdução

Quando a pequena Helen, de oito anos, aluna na 3ª série da Escola Municipal de 1º Grau Campos do Cristal, na periferia de Porto Alegre, escreveu essas poucas mas tão significativas linhas, o que tinha em mente?...Uma dica: seu poema foi inscrito na Mostra de Trabalhos “300 de Zumbi: O Negro e a Cidadania”, estimulada por sua professora, Leila Ribeiro.

Fizemos questão aqui de assegurar o “direito à palavra”³ de Helen, assim como muitos outros textos e experiências pelo que trazem em seu significado, que diz tanto com tão poucas palavras. É um poema sem título em que Helen fala da tristeza, da dor, do cansaço. Não de uma dor qualquer, mas de uma dor que penetra, fere a alma, que repassada no cotidiano se perpetua por gerações, que invisível, vai deixando uma marca indelével e profunda nos corpos e no imaginário social.

Os olhos tristes e o rosto molhado, descritos no poema, denunciam o caráter relacional e a causa do sofrimento dos (indizíveis) escravos, já apontada nas primeiras linhas “Na/Escavidão/ganham fazendeiros”. Helen, da Turma 32, tem muito a nos dizer com seu saber e sua sensibilidade acerca da construção de uma nova mentalidade que estamos buscando forjar no interior das escolas da RME.

São retalhos do cotidiano, como o trabalho da Profa. Leila, perpetuados pelo registro do código escrito, que estaremos trazendo aqui para que conheçamos o que vem sendo feito acerca da Cultura Negra na Escola Cidadã. São histórias que falam da dor, mas também da denúncia e da resistência, da alegria e da afirmação étnica e política dos negros em busca de uma cidadania plena.

É nosso intuito mapear um bocado dessa trajetória coletiva. Para tanto, algumas considerações iniciais se fazem necessárias para indicar o caminho a ser perseguido.

A estrutura do texto está disposta da seguinte maneira: buscamos inicialmente definir o caráter do Grupo de Trabalho que estamos a construir, apresentando seus objetivos e a justificativa político-pedagógica que sustenta sua proposição. A seguir trazemos alguns dados acerca da situação educacional no Brasil no tocante às desigualdades raciais e finalmente passamos a relatar e examinar algumas das experiências gestadas na Administração Popular, desde o âmbito da sala de aula até os grandes eventos de formação promovido pela SMED, que vem revelando um fazer pedagógico atento às especificidades da Cultura Negra.

Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra

O Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra é um coletivo composto por trabalhadores em educação da RME e assessores da SMED das diferentes Coordenações (Coordenação Multidisciplinar, CORES, SEJA, CAE), independentemente de seu pertencimento étnico, que estejam sensíveis à causa. Seu caráter é de fórum de articulação responsável pelas políticas públicas específicas voltadas para a valorização da cultura negra e da construção da auto-estima dos educadores e educandos negros. Compromissado com a luta anti-racista, tem o intuito de não somente denunciar a situação a que estão submetidos os contingentes populacionais negros, mas da formulação de políticas públicas propositivas no âmbito educacional.

O Grupo de Trabalho nasceu no início de 1996, mas sua presença, não institucionalizada, remonta, no entanto, há pelo menos dois anos antes (1994), com diversas iniciativas, mais ou menos esparsas, promovidas pelas diferentes Coordenações da Secretaria⁴ e que procuramos, tanto quanto possível, recuperar neste texto. Portanto, foi no marco da segunda gestão da Administração Popular (1993-1996) com o Congresso Constituinte Escolar, desencadeado entre 1994/1995, que podemos considerar o período emblemático na definição das diretrizes mais gerais que embasam a política do GT sobre Cultura Negra.

No tocante ao seu papel junto aos educadores da RME, buscase contemplar uma política de formação permanente através de cursos, oficinas, palestras, reuniões de estudo, publicações, etc; assim como através de assessoria direta junto às escolas, nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Vejamos o que uma rápida leitura desse passado recente tem a nos dizer.

O Congresso Constituinte e o respeito às diferenças

No que se relaciona à concepção de currículo, assim está expresso, nas resoluções do Congresso Constituinte:

Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe com estas diferenças garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questio-

nar o seu próprio modo de ser (SMED/PMPA, 1995, art. 37).

Também, no capítulo referente aos Princípios de Convivência, logo nos dois primeiros artigos, art. 76, por exemplo, se busca resguardar os direitos individuais, tolhendo-se quaisquer tipos de *discriminação* (o grifo é nosso) na elaboração e observância dos princípios de convivência nas relações interpessoais na escola. Observe-se que a expressão *discriminação* é utilizada aqui dentro de um espectro amplo, em que o traço racial também é mencionado. Já, no Art. 77, se é mais enfático em relação às diferenças.

Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica (art.76). A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo tipo de discriminação (raça, sexo, credo, classe social...) (art. 77) (SMED/PMPA, 1995).

Em texto elaborado para subsidiar as discussões nas escolas municipais, visando o processo da Constituinte Escolar⁵, afirmava-se: “Nossas escolas estão inseridas em uma realidade sociocultural que se embasa em um ser humano idealizado de acordo com os parâmetros de normalidade das classes sociais hegemônicas. A escola prega no seu dia a dia o modelo de ser humano branco, de classe média, de inteligência ‘normal’, de religião católica, de sexualidade biologicamente determinada. As meninas ocupam uma posição submissa em relação aos meninos. Estes são ativos, dinâmicos e arrojados, enquanto elas, passivas, dóceis, ‘bem-comportadas’.(SMED/Caderno pedagógico n.4, 1995).”

A inclusão de princípios como os supracitados estavam a indicar que buscávamos em forma legal, através de um processo democrático, inibir práticas existentes no interior de nossas escolas; entre elas, o racismo e o preconceito racial. Nossas escolas não eram, e não são exceção à generalização feita. Não são, e nem poderiam ser, “ilhas” de justiça social, independentemente da sociedade circundante. A instituição escola é um espaço de socialização que, por suas práticas, produz e reproduz a lógica da sociedade e as relações de classe, gênero e étnico-culturais.

Construir a Escola Cidadã remete-nos à responsabilidade de pensar ações educativas que modifiquem tais práticas e possibilitem uma nova forma de viver a diversidade na escola. Nossas escolas continuam a apresentar o monoculturalismo e o eurocentrismo como padrão ideal e superior. Romper com o etnocentrismo da escola é impulsioná-la a abrir-se ao multiculturalismo, permitindo práticas mais saudáveis, de construção das identidades culturais dos alunos.

O silenciamento a respeito do patrimônio cultural da população negra, ou sua deturpação, como “folclore”, tem sido impeditivo para que as crianças negras possam reconstruir sua auto-imagem e auto-estima, através da valorização de seus ancestrais, sua história, sua religiosidade, suas tradições. A maior parte dos educadores sente-se incapacitada e despreparada para intervir criticamente nas situações de racismo e discriminações na escola. É necessário transcender a mera discussão e reflexão da questão racial que ocorre nas datas especiais e passar a realizar ações no cotidiano escolar. No entanto, já afirmávamos naquele documento subsídio às discussões do Congresso das Escolas Municipais, que “entretanto a realidade não é assim. As pessoas na verdade são extremamente diferentes entre si: de diversas raças e religiões; com dificuldades econômicas que limitam a qualidade de vida e de acesso aos direitos básicos; e neste contexto com interesses e necessidades diferentes em relação ao processo ensino-aprendizagem” (SMED/Caderno pedagógico n.4, 1995).

Portanto, a história e as contribuições deste grupo de trabalho podem ser referidos como significativos na assessoria e/ou produção de indicações positivas no combate ao racismo e no resgate da cultura negra na rede municipal de Porto Alegre. Tanto é assim que, nos princípios da Escola Cidadã citados acima, se faz referência à questão com um sentido que este grupo ajudou a produzir.

Os negros no Rio Grande do Sul e no Brasil

Analisado sob o ponto de vista da origem étnica, os brancos representam 82% da população do Rio Grande do Sul. Os negros, que compõem a população do Estado, estão ocupados majoritari-

amente na prestação de serviços (53,9%). Em pesquisa recente, realizada pelo Instituto de Pesquisas Data/Folha e Jornal Folha de São Paulo (1995) com abrangência representativa do território nacional (121 cidades), comprovou que dos 5.081 entrevistados, 89% afirmaram existir preconceito racial dos brancos em relação aos negros (JORNAL Folha de São Paulo, 1995; TURRA e VENTURI, 1995).

Dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, oriundos do Censo de 1991/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, revelam a profunda desigualdade social e racial existente em nosso país. Por exemplo, o Censo mostra que o analfabetismo é maior entre os negros comparada com os brancos no RS; na faixa dos 7 anos, o Estado do RS, tem 12,1% de brancos analfabetos e 30,1% de negros; no ensino médio os brancos concluem mais este nível de ensino enquanto os negros são excluídos já nas séries finais do ensino fundamental. Se passarmos ao ensino superior, o índice de participação do povo negro é maior. Portanto, o IBGE mostra que há uma desigualdade entre os diferentes grupos étnicos, e que a mesma se reflete na marginalização da população parda e negra e também no nível de escolaridade. Calcula o Instituto que 10,7% de negros habitem domicílios considerados rústicos, contra 2,5% de brancos, e dados similares em relação a casas que contam com serviço de coleta de lixo e iluminação elétrica foram encontrados.

O IBGE diz que hoje (1995), a população negra no Brasil - o que engloba os “pretos” e “pardos” -, representa 44,2%, totalizando cerca de 65 milhões de pessoas que, se somados aqueles aos pardos (6%), mulatos (1%) e escuros(2%), teremos um total de 53,2% da população nesta faixa étnica, portanto a maioria, dos 154 milhões da população brasileira em 1995. (IBGE, Censo de 1991).

Os índices revelam aquilo que professores e alunos negros sentem e que bem expressou uma das alunas do SEJA: “O preconceito em relação ao negro é muito antigo.(...) A abolição, que foi tão esperada, livrou os negros da escravidão, mas não acabou com o preconceito. Livres, mas sem estudos ou dinhei-

ro, os negros foram marginalizados. Hoje em dia a situação não mudou (...)"⁶

Ou ainda: "Hoje, os jovens negros são discriminados no Brasil pela sua pele negra. São poucos os negros que trabalham em bancos, lojas, mercados; fazem ficha, mas não são chamados pela falta de estudo. Crianças negras são discriminadas nas ruas e aí começa o grande pesadelo: chegam camburões de todos os lados, dando ordem de prisão com cacete na mão, dão até na nossa sombra."⁷

O que vimos afirmando, com base em diversos estudos (HASENBALG e SILVA, 1995; TURRA e VENTURINI, 1995; JORNAL Folha de São Paulo/DataFolha, 1995) e a realidade em que vivemos, é que o racismo tem uma inegável e inequívoca função na reprodução global da sociedade, além da reprodução da força de trabalho. O racismo é real e virulento. A ele não podemos ficar indiferentes, porque do ponto de vista estratégico não podemos perder de vista que a disputa pela hegemonia pelos trabalhadores, e a construção tática de aliados na busca da transformação radical dessa sociedade, não pode prescindir do combate ao racismo, pois combatê-lo é, em última análise, a luta contra as estruturas da ideologia burguesa.

Temos consciência de que o problema das desigualdades e discriminações não será resolvido apenas com a mudança na ação educativa, mas sem dúvida, a escola, como parte de uma trama mais ampla de relações sociais, de vivência e respeito à diversidade étnico-cultural, tem um papel decisivo nas mudanças que pretendemos efetivar.

Com base nas informações do PNDA de 1982, pode-se dizer que, no tocante ao sistema escolar, "uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos" (HASENBALG e SILVA, 1990). O pesquisador Nelson do Valle e Silva atesta que essas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Visto sob o ângulo do desempenho escolar individualizado, "o

resultado é o de uma experiência de trajetória escolar mais lenta e acidentada entre crianças pretas e pardas” (ibidem, 1990), movido parte pelo acesso tardio, parte pela multirepetência. Isso resulta que do total dos alunos que ingressam no ensino fundamental, a proporção de pretos e pardos que conseguem concluí-lo é substancialmente menor que a dos brancos.

Os dados oficiais, como já vimos, caracterizam a desigualdade de oportunidades reais de acesso e permanência no sistema escolar para os não-brancos. Ou seja, *os nossos currículos são elaborados de acordo com modelos, padrões eurocêntricos, não se enfocam as experiências políticas, culturais e religiosas vivenciadas pelo negro no Brasil* (BATISTA, 1994). É diante disso que seria pertinente afirmar que as reivindicações dos grupos negros organizados, no tocante à educação, têm enfatizado o eixo cultura e identidade racial, privilegiando os conteúdos transmitidos pelo sistema escolar (HASENBALG e SILVA, 1990).

É nesta perspectiva que se inserem as críticas aos livros didáticos utilizados, que reforçam o preconceito e estereótipos negativos, assim como as tentativas de introduzir disciplinas ou conteúdos como “História da África” e “História do negro e das religiões afro-brasileiras” por meio de projetos de lei advindos do Poder Legislativo (CORREIA, Adroaldo).

A Cultura Negra na Escola Cidadã

Ainda na primeira gestão da Administração Popular (1989-1992), a SMED (Secretaria Municipal de Educação) revelou, através de um opção por uma pedagogia construtivista e sociointeracionista, que as classes populares onde se encontram, em maioria, os negros, não são inferiores e evidenciou-se a capacidade de aprendizagem e, portanto, de afirmação social e política.

Uma das experiências significativas instituídas foi o Projeto Afro-Som, desenvolvido neste período, junto a Escolas da Rede Municipal.⁸ O Projeto consistia na formação de um grupo Coral e de instrumentos que tinham em seu repertório temas e músicas desde o “Freedom, Freedom” hino da luta contra o Apartheid, até

a música Gospel afro-americana. Nessa atividade envolveram-se dezenas de alunos, demonstrando que as temáticas e cultura africana e afro-americana podem ter seu lugar no espaço escolar.

Também, na primeira gestão, se procurou estimular o desenvolvimento de grupos independentes, como é o caso de alunos negros que através da música e da dança procuravam dar visibilidade ao seu pertencimento étnico, expressando sua arte e seu talento. Dessa iniciativa, surgiu o Grupo de Rap da E.M. Ildo Meneghetti, na zona Norte. Durante inúmeras apresentações, os meninos do Ildo cantaram e dançaram para a *galera* das escolas municipais no ritmo contagiante do Rap, contribuindo para fazer do Movimento *Hip Hop*, também um movimento de contestação e crítica à sociedade estabelecida e à discriminação. Surgiu, ainda, deste movimento da SMED, o Grupo de Pagode da E.M. Martim Aranha, na Vila Cruzeiro, zona Sul de Porto Alegre. Lá, três pandeiros, chocalho, tan-tan, reco-reco e uma cubana foram o suficiente para que onze dos alunos da escola, entre 12 e 17 anos, trouxessem para o palco, além de sucessos do Negritude Jr., Só Pra Contrariar e Pagode do Dorinho, também suas próprias composições. O pagode nasceu, em verdade, nas batucadas em sala de aula, e ao invés de ser reprimido foi estimulado enquanto uma das expressões da cultura negra no interior da própria escola e fora dela, em diversos eventos.

Já na segunda gestão, um Fórum privilegiado para tais atividades, foi o evento “A Escola Faz Arte” de 1994, que proporcionou a integração entre os alunos da RME através da mostra destas diferentes manifestações artísticas produzidas nas escolas. Além do Pagode Martim Aranha e do Rap do Ildo Meneghetti, também estiveram presentes o Pagode Alberto Pasqualini, a Bateria da Escola de Samba “Victor Issler”, o “Axé Bahia Grupo de Dança” e o “Eu, negro” dança da E.M. Victor Issler.

Portanto, apesar de haver um espaço para tais atividades, e a emergência da questão, poucas vezes as políticas de formação dos professores e os informativos se referiam à questão ou a ela se deu a devida importância (SMED/ informativo, 1993).

No que se refere à política de publicações da SMED, especial-

mente no Serviço de Educação de Jovens e Adultos, se tem inserido relatos de experiências efetuadas nas escolas da RME acerca da questão do negro. São vários os trabalhos publicados, em geral produção textual dos alunos contextualizada pelos professores (RODRIGUES e SANTOS, 1993; LOPES, 1993; OLIVEIRA, 1994; BARBOSA, 1994; REIS e SILVEIRA, 1995; COLETIVO, 1995), abordando a condição do negro na atualidade, denunciando a discriminação racial e relatando as vivências dos(as) trabalhadores(as) no tocante às relações inter-étnicas, assim como sugerindo formas de luta pelo direito aos bens sociais e culturais.

REIS e SILVEIRA (1995) resgatam o que vem sendo desenvolvido desde 1993, e o SEJA/SMED vem trabalhando neste sentido, visando incorporar ao currículo as experiências cotidianas dos alunos e alunas negras, suas vivências, o resgate de suas histórias, sua cultura, sua auto-estima, sua religião, seus valores, sua identidade racial.

Durante o ano de 1993, algumas turmas do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CMEJA - deram o pontapé inicial nesse processo de discussão sobre a questão do Negro e, ao final do ano, esses trabalhos foram expostos no I Fórum Municipal de Educação de Jovens e Adultos da SMED. A abordagem do tema prosseguiu no Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos, que contou com a assessoria do Professor Normando Batista (Assessor do Centro de Cultura Popular/CECUP - Bahia/Salvador) (REIS e SILVEIRA, 1995).

Foi ainda, em 1994, que esteve mais uma vez entre nós, fazendo conferência no Seminário Nacional Escola Cidadã “Aprender e Ensinar Participando”, o professor Normando Batista.⁹ Na oportunidade discorreu acerca do tema “Cultura Negra e Currículo”, contribuindo em muito na crítica ao modelo dominante, eurocêntrico, no currículo escolar, à ideologia do embranquecimento e apontando a necessidade da presença da cultura negra no currículo como instrumento de luta, de formação de identidade e preservação de valores (BATISTA, 1994). Nos alertava Normando Batista que: *uma escola cidadã tem que ser pluralista, pluri-racial, pluricultural, pluri-religiosa. Seu currículo tem que ter como ponto de partida a história, a cultura e o*

saber popular. Ela tem que mergulhar na vida e na alma do povo para construir uma nova educação (p. 62).

Alguns meses mais tarde, em setembro de 1994, a SMED já se fazia representar junto à Comissão responsável pela organização das atividades da Semana de Consciência Negra, instituída de fato pelo Movimento Negro¹⁰ e de direito, através de Lei Municipal 6986/91. Como afirma a então assessora para assuntos relativos à questão do negro, Sabrina da Silveira:

Desde 1994 a SMED assumiu esse compromisso ao mostrar sua vontade política, quando da continuidade dos trabalhos do I Seminário da Escola Cidadã, as Coordenações do SEJA e Multidisciplinar discutiram com os representantes da Comunidade Negra de Porto Alegre ações políticas da SMED para essa questão, com o objetivo de que viessem a ser parte determinante da Reestruturação Curricular que ocorreria a partir de 1995 (SILVEIRA, 1996).

No ano seguinte, com a reivindicação do Movimento Negro organizado, fez-se do calendário de 1995 um destaque pela passagem do tricentenário da morte do líder negro Zumbi, do Quilombo dos Palmares. A Prefeitura Municipal de Porto Alegre, considerando ser a morte de Zumbi uma referência histórica da luta humanista contra a opressão e a violência, da importância das lutas contemporâneas contra a discriminação, constituiu uma Comissão Especial responsável pela definição, preparação e organização da programação do calendário de atividades alusivas aos 300 anos da morte de Zumbi (DIÁRIO Oficial, 1995). Nela a SMED se fez representar¹¹, e dela nasceu o propósito de se realizar atividades em torno da temática.

A Secretaria Municipal de Educação, de maneira articulada com a Coordenação do Livro e da Literatura da Secretaria Municipal de Cultura, ofereceu a possibilidade de realização, ainda em 1995, de atividades dentro do “Projeto Ciclo de Debates Contemporâneos” sobre os “300 Anos - Zumbi” e “Religião Tradicional Africana”, e ainda, de possibilitar espaços às escolas municipais nestes eventos.

Além dos vários movimentos feitos, no sentido de assessorar e desenvolver tais experiências, vêm sendo desenvolvidas ações,

nas escolas da RME, no sentido de concretizar os princípios do Congresso Constituinte e da valorização da cultura negra no espaço escolar. Dentre elas, destacamos as apresentadas no *III Seminário Nacional Escola Cidadã: A Didática no Fazer Pedagógico*, em março de 1996. Na ocasião, duas mesas-redondas, “A pluralidade religiosa e a organização curricular de cultura religiosa” e “Identidade étnica e multiculturalismo - a cultura negra na Escola Cidadã”, que contaram com relatos de experiências bastante significativas desenvolvidas nas escolas municipais.¹²

Gestado a partir das reflexões feitas diante das comemorações referentes aos 300 anos da imortalidade de Zumbi e dos 120 anos de imigração italiana no RS, o trabalho da E. M. Afonso Guerreiro Lima foi uma experiência interdisciplinar tendo como horizonte o desvelamento da questão do preconceito, objetivando “fornecer elementos para que nossos alunos consigam organizar sua própria leitura da realidade” (ibidem, 1995). O fechamento do projeto contou com a organização de uma “Feira das Etnias”, contemplando os alemães, italianos, portugueses, negros e índios¹³. Na oportunidade os alunos expuseram suas produções textuais, mapas e roteiros construídos, organizaram-se salas de aulas com comidas e bebidas típicas produzidas por eles próprios, assim como exposição de bandeiras e trajes típicos; montou-se um palco onde foram apresentadas danças e músicas características. Significativamente, o material de divulgação da Feira apresentava, na forma de um cartaz duplo-ofício, a figura de Oxalá, na tradição do Candomblé, em um sinal de reverência, com seu cajado.

Outra experiência, desenvolvida por professores da E.M. Porto Alegre, que trabalha com crianças e adolescentes em situação de rua foi “O desenvolvimento da auto-estima da criança negra no tempo e no espaço escolar, valorizando suas diferenças culturais e étnicas”, pelas educadoras Cláudia Marques e Sandra Souza. Nessa experiência cabe salientar que o projeto político-pedagógico da escola explicitamente aponta para a “superação do ego branco”, revelando a importância da educação problematizadora e a busca da reconstrução de projeto de vida

para educandos com tantas marcas de exclusão no seu histórico familiar e institucional.

Ainda no Seminário Nacional foi apresentado relato da experiência “A religiosidade de matriz africana na encruzilhada”, pelo professor Marco Mello, da E.M. Judith Macedo de Araújo¹⁴, situada no Morro da Cruz, Vila São José, no Partenon. Essa atividade foi desenvolvida junto a alunos das 5ª e 6ª séries, na disciplina de História e Cultura Religiosa, buscando resgatar as práticas religiosas de matriz africana, como o batuque e a umbanda, e propunha-se a pensar como a condição da população negra e sua religiosidade poderia contribuir para a superação do estigma de ser “negro, batuqueiro e do Morro da Cruz”.

Ainda em 1995, a ASSPRO-Assessoria de Programação Cultural junto com a Assessoria Especial do Negro e Secretaria Municipal de Cultura promoveu, para o conjunto das escolas municipais, a peça teatral ÊSÊ ZUMBI¹⁵, em homenagem aos 300 anos da imortalidade de Zumbi. A peça, contando com a presença de seis bailarinos negros dirigidos por Camilo de Lélis, desdobrava-se em cinco coreografias, descrevendo a epopéia da cultura africana: Mito (A origem do Mundo), Darwin (A Evolução das Espécies), Ludus (A Infância da Humanidade), Câmbio (A Escravização e o Mercado), Berimbau (A Recuperação da Cultura Através da Resistência e da Luta).

O espetáculo, apresentado de 3 de outubro a 13 novembro no Teatro de Câmara, no Teatro Renascença e na Usina do Gasômetro foi assistido por aproximadamente 6.000 alunos, atingindo a totalidade das escolas municipais regulares, de jovens e adultos e especiais, de 5ª a 8ª série/2º e 3º ciclo/ até o 2º grau e totalidades finais do SEJA.

Nesta mesma direção, a SMED, através da Coordenação Multidisciplinar organizou, em outubro, uma Mostra de Trabalhos dos alunos da RME, sob o título “300 anos de Zumbi: O Negro e a Cidadania” - que deve ser publicada em forma de um caderno pedagógico -, destinado aos educadores da RME como material de apoio, depois, reprografado, para subsidiar o trabalho em sala de aula.

Na Escola Municipal Wenceslau Fontoura, através do projeto de férias, em janeiro de 1996¹⁶, foi montada uma escola de samba e o enredo referia-se a Zumbi:

*Zumbi, Zumbi, Zumbi
Nasceu na Wenceslau
Veio brincar com a gente
o nosso carnaval*

*Mostrou ao povo brasileiro
Que o negro também é gente
Com coragem de guerreiro
Fez a vila sambar contente*

Nesse ano, o carnaval foi um dos temas que envolveu o trabalho de sete das trinta e uma escolas municipais, nas quais os alunos estudaram Música, Artes Plásticas, História e Literatura, nomeando assuntos e personalidades como Zumbi em seus sambas-enredos e na confecção de suas fantasias.¹⁷

A atenção para essa diversidade sociocultural fez com que, no projeto de investigação sobre o perfil dos alunos do SEJA-Serviço de Educação de Jovens e Adultos, através de uma primeira pesquisa de natureza sociodemográfica, fosse amplamente debatido entre os educadores do programa acerca da forma de inclusão do item cor no instrumento.

O grande momento do trabalho efetuado até então foi a realização do I Seminário “A Cultura Negra na Escola Cidadã”¹⁸, acontecido nos dias 10 e 11 de maio de 1996. O Seminário marcou a política da SMED de efetivamente garantir condições para que a Escola Cidadã resgate o direito dos alunos verem-se e exercitarem-se como cidadãos, o que passa necessariamente pela valorização e a auto-estima dos alunos negros, num firme combate às práticas racistas ainda presentes em nossa sociedade.¹⁹

Na oportunidade foi efetuado o lançamento da publicação “Cultura e Trabalho: Histórias sobre o Negro no Brasil” (MELLO, SILVEIRA, SILVEIRA, 1996), atendendo a uma demanda da Comunidade Negra de Porto Alegre, por ocasião das plenárias populares realizadas pela Comissão Especial dos 300 anos de

Zumbi, assim como dos educadores da RME. A revista teve como objetivo subsidiar os trabalhadores em educação e educandos para que essa opção pelas classes populares assegure o direito ao conhecimento das histórias e da cultura negra, buscando recuperar a auto-estima da população afro-descendente e o respeito a ela por parte dos não-negros.

Ainda em maio de 1996, o GT Cultura Negra promoveu palestra destinada aos educadores e assessores da SMED com Hédio da Silva Jr., Coordenador do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades(CEERT), de São Paulo, um dos organizadores da Marcha Zumbi dos Palmares e Consultor do Ministério do Trabalho.

O processo de reflexão e acúmulo acerca do processo de reestruturação curricular levou a que, nos primeiros dias de julho de 1996, cerca de 3.600 professores participassem ativamente do III Seminário Internacional²⁰ promovido pela SMED, refletindo, debatendo sobre os “Novos Mapas Culturais”, onde as culturas negadas no currículo e, em especial a cultura negra, tiveram acentuado destaque. Com a presença da Profa. Dra. Joyce King, que participou do evento ministrando conferência sob o título “Raça, Gênero e Currículo” e em mesa interativa, o Grupo de Trabalho debateu com a educadora afro-americana o tema “Cultura Negra e Reestruturação Curricular”.

Nessas atividades tivemos a oportunidade de não somente contar com renomados pesquisadores e educadores negros, mas também com lideranças representativas da comunidade negra, através da articulação com a Sociedade Civil Organizada, em especial o Movimento Negro. Esse é o caso do Fórum de Articulação das Entidades Negras do RS, dos Agentes Pastorais Negros do RS e do Jornal Como É (Ex-Cecune), que tem participado de projetos em conjunto com a SMED, através do apoio a Eventos como o I Seminário A Cultura Negra na Escola Cidadã, na distribuição gratuita de jornais para as escolas da RME, ou no apoio a eventos como os encontros anuais de educadores negros do estado, promovido pela APN.

Na esfera estatal contamos com o apoio do Conselho Municipi-

pal contra as Discriminações e a Violência, assim como a Assessoria Especial do Negro e com a Secretaria Municipal de Cultura, através da Descentralização Cultural e com a FESC-Fundação de Educação Social e Comunitária.

Além disso, o GT sobre Cultura Negra, vem trabalhando na incrementação do acervo da Biblioteca da SMED relativo à temática da cultura afro-brasileira (periódicos, livros, vídeos); já realizou diversos encontros periódicos e abertos à participação com os trabalhadores de educação da RME; acompanhou os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores da academia pertinentes a relações interétnicas e ainda, na medida do possível, atenta às demandas das Escolas da Rede.

Conclusão: Luta Anti-racista

Apesar de incipiente, e de contar com poucos assessores, e estes, com poucas horas para a realização do programa, o trabalho desenvolvido pelo GT Cultura Negra já está dando resultados como percebemos nas atividades e eventos em que a questão do povo negro ganha visibilidade. Por certo ainda há muito a fazer, porém o fato da existência orgânica de um Grupo de Trabalho composto por trabalhadores em educação da Rede e assessores técnico-pedagógicos é garantia de que a gestão democrática, que estamos a construir, passa necessariamente por uma nova postura e na produção de relações sociais de poder democratizadas permanentemente.

É preciso, se queremos, buscar uma proposta político-pedagógica progressista “voltada para as classes populares na superação das condições de subordinação a que estão submetidas” (SMED, 1995), perceber que necessariamente precisamos instaurar um diálogo com as comunidades com as quais trabalhamos e buscar uma articulação com a Sociedade Civil Organizada, em especial o Movimento Negro, para que se possa reverter o quadro existente, diagnosticado no 6º Encontro de Educadores Negros da Grande Porto Alegre: “a escola brasileira, além de elitista, é racista e precisa mudar urgentemente,

para que possa contemplar a cultura dos descendentes de africanos” (SINETA, 1996).

Aqui e acolá tem sido exposto que a política da SMED deve, do ponto de vista cultural, instalar-se de fato e que “este debate todo passa pelas questões fundamentais da cultura como a questão do gênero, de classe e de raça, das minorias ou diferenças dentro da concepção de uma política cultural democrática e popular” (ALBANO, 1995). As perspectivas que se anunciam são de uma necessária radicalização do processo de participação e de gestação de novos fóruns que articulem, efetivamente, as políticas públicas na área da educação em relação às diferenças etárias, de gênero, étnicas e de opção sexual.²¹

Acreditamos que a valorização das especificidades étnicas e o combate ao racismo sejam compromissos de todos nós, assim como a criação de políticas públicas no interior da instituição escola, para que abordem, de frente, as diferenças e desigualdades. Entendemos, portanto, que estas também são formas de exclusão social, de opressão e discriminação e que temos o dever de intervir no sentido de apontar alternativas de superação dessas práticas.

Experiências como o Rap do Ildo, a Feira das Etnias no Guerreiro, o Batuque no Morro da Cruz, o resgate da identidade dos meninos e meninas de Rua da EPA, as denúncias do racismo nas publicações do SEJA e o grande poema da pequena Helen na E.M. Campos do Cristal, nos mostram que de comum a elas está presente o resgate da auto-estima dos alunos negros, o combate ao racismo e a busca de uma cidadania plena para todos, o que nos aproxima na construção de um projeto civilizatório de emancipação, que passa necessariamente pelo reconhecimento de nossas diferenças enquanto gênero, etnia e classe social.

Temos a convicção que o Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra terá um papel decisivo na continuidade do processo de edificação simbólica dessa Escola Cidadã que queremos construir e em especial na continuidade da Reestruturação Curricular. Talvez, por isso mesmo, é que ao final do I Seminário “A Cultura

Negra na Escola Cidadã”, tenha sido exortado, em um improvisado xirê²² com a presença de todos os participantes, num sábado ensolarado entre o bonito arvoredo da PUC-RS, o reino de Xangô, Orixá da Justiça. Foi o mesmo eco ouvido, alguns meses antes na Concentração dos alunos da E.M. Wenceslau Fontoura, Jardim Leopoldina, na Muamba de Carnaval das Escolas Municipais de Porto Alegre, mais ou menos assim:

*Batuque
tuque
tuque
todo o muque
no tambor.
Esses negros batendo
já com a cor de exu-bará nos dedos,
couro contra couro,
mas o couro de inhã é mais forte,
lá vai seu ronco de trovoadá
e a terra vai rachar em fendas
- toque de Xangô.
Batuque
tuque
tuque
todo o muque
no tambor.*

(HOMERO e SILVEIRA, 1996)

A valorização da auto-estima das crianças negras que frequentam nossos bancos escolares torna-se, nesta perspectiva, como uma das tarefas essenciais da Escola Cidadã, pública, de qualidade e radicalmente democrática.

Sob a genérica expressão “classes populares” abrigam-se formas de pertencimento coletivo que não podemos desconsiderar. Não podemos ignorar uma variadíssima gama de expressões das formas de vida, de trabalho e de *ethos* da população trabalhadora - que precisa ser compreendida e respeitada por uma administração que se pretende sintonizada com os interesses e necessidades desta população.

O resgate das diferentes matrizes culturais que constituem a nossa sociedade; a sua relação com a estrutura social excludente

e autoritária, bem como o fazer aflorar no debate, nas pesquisas, no cotidiano da escola e da sala de aula, a mediocridade de uma falsa “democracia racial” são urgentes.

O desafio para uma política de esquerda e a interlocução com as diferenças está justamente na capacidade de convivência com o pluralismo e a divergência, premissas básicas no processo de construção de uma nova ordem cultural, enquanto síntese desta articulação de diferentes culturas, que se afirmam justamente na unidade com outras, através do diálogo e debate com as diferenças.

Temos, nós que advogamos ser herdeiros de uma tradição generosa de uma esquerda lúcida, o duplo compromisso de estimular a capacidade de crítica em relação a expressões de xenofobismo e racismo em nosso meio, assim como de resguardar o respeito aos diferentes grupos étnicos em nosso país. O desafio para uma política educacional emancipatória, não ortodoxa, não presa ao dogmatismo teórico e aberta ao diálogo e à interlocução com as diferenças está justamente na capacidade de respeito às diferenças mas não se furtando às desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBANO, Alzira Fortini. **A política cultural da SMED**. Texto reprografado, 1995.
- BARBOSA, Andréia Prestes. *A Cor Negra*?. Barbosa. In. Palavra de Trabalhador 3. Porto Alegre:
- BATISTA, Normando. *Cultura Negra e Currículo. Paixão de Aprender*. Porto Alegre: SMED, junho 1994, n. 7, p.61.
- CORRÊA, Adroaldo. Projeto de lei apresentado na Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre, **Projeto de Lei do vereador Adroaldo Corrêa (PT)**.
Cultura e Trabalho: **Histórias sobre o Negro no Brasil**. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1996.
- DIÁRIO **Oficial de Porto Alegre**. 2 mai. 1995. Ordem de Serviço nº 009, pp.1-3.
- DIÁRIO **Oficial de Porto Alegre**. Seminário A Cultura Negra na Escola Cidadã. Porto Alegre: PMPA, 6 mai. 1996, nº 258.
- FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.13
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle e. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. In: **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed: IUPERJ, 1991.

HOMERO, Pedro & SILVEIRA, Oliveira. *Poema do afro-gaúcho: Batuque*. In. **Orixás**. Porto Alegre: SMC/Unidade Editorial, 1995, p.7.

JORNAL **Folha de São Paulo**, 25 jun 1995. p.1-2 e *Caderno Mais!*. São Paulo: Folha de São Paulo/Datafolha, 1995.

KING, Joyce E. "A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros" In: SILVA, Luis Heron da et alii (Orgs). **Reestruturação Curricular "Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre; Sulina, 1996. pp.75-101.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.) *Negros no Sul do Brasil*. Ilha de Santa Catarina, 1996.

LOPES, Nara da Rosa. *Religião*. In. **Palavra de Trabalhador 2**. Porto Alegre: SEJA/SMED, 1993.

MELLO, Marco Antônio; PENNY, Jorge; SILVEIRA, Hélder Gordim da; SILVEIRA, Sabrina de, OLIVEIRA, Marivone Gomes de. *Preconceito*. In. **Palavra de Trabalhador 3**. Porto Alegre: SMED/Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos/SEJA, 1994. p.53.

REIS, Márcia Terra dos; SILVEIRA, Sabrina (Orgs). *Repensando a consciência negra*". In. **Cadernos Pedagógicos nº 6** (Educação de Jovens e Adultos: relatos do cotidiano). Porto Alegre: SMED/SEJA, dez. 1995. pp.27-36.

RODRIGUES, Arnildo Rodrigues. *Composições sobre uma criança*. Porto Alegre: E.M. Heitor Villa Lobos. In. **Palavra de Trabalhador 2**. SEJA/, Secretaria Municipal de Educação, 1993. .

Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores. *Faça a coisa certa! o combate ao racismo em movimento*. Encarte da **Revista Teoria & Debate**. São Paulo, nº 31.1996

SILVA, Petronilha Beatriz. **A identidade da criança negra e a educação escolar**. Porto Alegre, Faced/UFRGS, 1987 (reprog.)

SILVEIRA, Sabrina. **Documento sobre a questão do negro na SMED**. 22 mai. 1996. p.1. reprografado.

SINETA. **CPERS/Sindicato sediou Encontro de Educadores Negros da Grande Porto Alegre**. Porto Alegre: CPRGS/Sindicato, edição especial, Gestão 93/96. Jan/96.

SMED. "Repensando a consciência negra". REIS, Márcia Terra dos e SILVEIRA, Sabrina (Orgs). In: *Educação de Jovens e Adultos: relatos do cotidiano*". **Cadernos Pedagógicos nº 6**. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, dez. 1995. pp.27-36;

SMED. *Congresso Constituinte. Eixos Temáticos. Cadernos Pedagógicos nº 4*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Abril de 1995.

SMED. **Cultura e Trabalho: Histórias sobre o Negro no Brasil**. MELLO, Marco Antônio; PENNY, Jorge; SILVEIRA, Hélder Gordim da; SILVEIRA, Sabrina da. Porto Alegre.

A Educação na Cidade de Porto Alegre

Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1996.

SMED. **Folder I Seminário A Cultura Negra na Escola Cidadã.** Porto Alegre: SMED, 1996.

SMED. **Fundamentos da Política Educacional da Administração Popular.** 1993-1996. . (reprografado)

SMED. **Palavra de Trabalhador.** SEJA. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1993, 1994, 1995 (Vol 2, 3, 4.)

SMED. **Planejamento 1996. Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra.** Reprografado.

SMED. **Relatório de Atividades 1996-1997. Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra.** Reprografado.

SMED/PMPA. **Relatório Projeto Recreando as Férias.** Porto Alegre: SMED, 1996.

TRIUNPHO, Vera(Org.) **Rio Grande do Sul. Aspectos da negritude.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo (Org.) **Racismo Cordial.** São Paulo: Âtica; Folha de São Paulo/Datafolha, 1995.

1 Este texto foi produzido quando participava, na condição de assessor técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, nos anos de 1996 e 1997, e ajudei a constituir o Grupo de Trabalho de Cultura Negra. Ao invés de atualizá-lo e contextualizá-lo, preferi publicá-lo como fora produzido, no intuito de contribuir na reconstituição de um “pedaço” de uma história que acredito mereça ser melhor investigada. Sua validade, acredito, reside no registro de iniciativas, ações, publicações de um grupo de educadores que em uma conjuntura bastante fecunda, em tratando de reivindicação por políticas afirmativas, buscaram impulsionar e instituir políticas educacionais visando afirmar a importância da Cultura Negra no Projeto Escola Cidadã.

2 Texto inédito, produzido em 1997, como documento interno no GT Cultura Negra da SMED Porto Alegre, do qual faziam parte os educador@s Marco Mello (MULTI/História/Séries Iniciais); Carlos RS Machado (NAI 1/História), Clarisse Santos (MULTI/Ed. Física), Márcia Terra (SEJA/Coord.), Sabrina Silveira (SEJA/CMET/Português); Sandra de Souza (SEJA/EPA;Pedagogia). Também fizeram parte em dado momento os colegas Karina (MULTI/Educação Infantil)

Marlon (SEJA), Neusa Herbert (MULTI/Cult. Religiosa), Francisco (MULTI/Educação Especial).

3 O poder criador e ao mesmo tempo contestatório e crítico, nas entrelinhas do poema da pequena Helen, nos fazem crer que “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FIORI, 1983).

4 Apontávamos nos início do segundo mandato da Administração Popular esse compromisso para com a cidadania negra através da “implantação e/ou dinamização de programas, projetos e atividades pertinentes ao movimento negro, movimento indígena, movimento de mulheres e outros. (SMED/Fundamentos da Política Educacional da Administração Popular (1993-1996).

5 No Congresso Constituinte, resultante do processo de discussão no conjunto das escolas da RME, em inúmeros fóruns de produção e debate, no mês de maio de 1995 em memorável conclave, quando reuniram os delegados representantes da comunidade escolar, foram estabelecidos os Princípios da Escola Cidadã, norteadores para a elaboração dos Regimentos Escolares a serem construídos em cada escola e referencial coletivo para a reestruturação curricular em curso.

6 "Preconceito". Marivone Gomes de Oliveira. Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos. *Palavra de Trabalhador* 3. SEJA. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1994. p.53.

7 "A Cor Negra". Andréia Prestes Barbosa. Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos. *Palavra de Trabalhador* 3. SEJA. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1994. p.54.

8 Coordenaram este projeto as professoras Dida (SMED) e Melô (FESC).

9 Coordenador Geral do Centro de Educação e Cultura Popular (BA) e membro da Executiva Nacional da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais.

10 Utilizamos a expressão *Movimento Negro* enquanto grupos institucionalizados ou não, compostos por indivíduos que se reconhecem como negros e que buscam combater o preconceito e a discriminação racial.

11 Representou a SMED na Comissão a Profa. Sabrina Silveira.

12 Nessas mesas foram apresentados três trabalhos desenvolvidos ao longo do ano de 1995 e que trazem esse compromisso com a diversidade sócio-cultural e em especial com a valorização da cultura negra: "Etnias: o dia-a-dia de nossa cultura" foi desenvolvido na E.M. Afonso Guerreiro Lima, na Vila São Carlos, Lomba do Pinheiro, com jovens e adultos trabalhadores das Totalidade Iniciais, pelas professoras Leonor Reis, Maria Helena Ramires, Marília C. Oliveira e Walquíres Maciel. (REIS e SILVEIRA, 1995).

13 O recorte efetuado visou, no tocante às nacionalidades e grupos étnicos nomeados, contemplar a ascendência genealógica dos alunos.

14 Essa experiência já havia sido relatada em Encontro de Formação, em 1995, promovido pela Assessoria de Cultura Religiosa da Coordenação Multidisciplinar da SMED. Cabe registrar que essa assessoria já vinha contemplando a diversidade das manifestações religiosas no seio das classes populares e aprofundando esse processo. No ano de 1996, organizou palestras e oficinas acerca das Religiões Afro-Brasileiras e o Combate ao Racismo, além de participar ativamente na Organização do I Seminário "A Cultura Negra na Escola Cidadã".

15 ÊSÊ em Iorubá que dizer força (Axé). Esse foi o espírito que norteou o espetáculo onde a dança e o teatro estiveram mesclados em torno de uma idéia: o homem negro na história do mundo e do Brasil.

16 O Projeto Recreando as Férias objetiva a promoção de atividades no mês de janeiro, quando normalmente a escola estaria fechada, buscando o entrosamento da comunidade escolar com as classes populares, através da venda de Férias dos trabalhadores que assim desejarem mediante a apresentação de um Projeto Pedagógico a ser desenvolvido na comunidade. Participaram na edição 1996, 31 escolas regulares, sendo que 7 escolas optaram pelo eixo temático Carnaval. O Projeto envolveu uma articulação com outras secretarias da Administração, como a Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação, Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Fundação de Educação Social e Comunitária.

17 Relatório Projeto Recreando as Férias/1996. SMED.

18 A conferência de abertura teve como tema "A Cultura Negra no Currículo da Escola Pública" e no mesmo dia aconteceu painel "As relações Interétnicas e o Combate ao Racismo na Escola Cidadã". Foram oferecidas ainda cinco opções de oficinas aos participantes: "História da África", "Dança Afro", "Rap: Ritmo, Amor e Poesia", "Religiosidade de Matriz Africana" e "Formação de Professores e Identidade Negra".

19 Folder "I Seminário A Cultura Negra na Escola Cidadã". SMED. p.1; "Seminário A Cultura Negra na Escola Cidadã". Diário Oficial de Porto Alegre. 6 mai. 1996. nº 258.

20 III Seminário Internacional de Reestruturação Curricular "Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais".

21 O Grupo de Trabalho sobre Cultura Negra da SMED apresentou uma proposta em junho de 1996 de criação de um Núcleo de Diversidade Sócio-cultural, responsável pela articulação da políticas públicas da SMED em relação ao tratamento das diferenças e desigualdades em relação as questões de gênero, etnia, faixa etária e opção sexual.

22 Diz-se Xirê às rodas formadas nas comunidades-terreiro das religiões de matriz africana, como o Batuque.

Capítulo IV

Educação para além da Escola



Políticas sociais em Porto Alegre: A construção da democracia participativa e os desafios da inclusão social

LEILA THOMASSIM

Introdução

Desenvolvemos, em Porto Alegre, um Projeto Político que vem resistindo e enfrentando as desigualdades sociais e econômicas, promovidas pelo Modelo Neoliberal através de uma Gestão Democrática e de Políticas Sociais permanentes e continuadas.

O Projeto inicia em 1989, isto é, no mesmo período em que os direitos sociais se afirmam, através da Constituição Federal e as questões sociais passam a ser pauta e responsabilidade do Estado, em contraponto a um modelo de Estado Privatizador, que não reconhece os direitos sociais da população.

O Projeto Democrático e Popular desenvolveu-se com a premissa da *redemocratização do estado, da inversão de prioridades (administrando para a maioria da população), da descentralização das ações, materializando, assim, os direitos sociais dos cidadãos através do acesso universal à saúde, educação, esporte, lazer, cultura e proteção social*, ampliando a presença do poder público em várias dimensões do social, mediante o atendimento estatal, ou parcerias com entidades não governamentais, sob regulação pública.

Assim, o desenvolvimento da democracia tem como objetivo atender às necessidades sociais dos cidadãos, de forma que as maiorias, através dos mecanismos de participação interfiram nas prioridades de investimento do Estado. É esta combinação da

democracia com o avanço das políticas sociais que constitui patamares de maior justiça social e o acesso a direitos políticos, sociais, econômicos.

Três fatores contribuíram para que se desencadeasse em Porto Alegre um processo de redemocratização, descentralização e implantação das políticas sociais:

1. A origem de organização popular existente em Porto Alegre.
2. A implantação das estruturas previstas na Nova Constituição Federal.
3. A instituição do Orçamento Participativo.

Porto Alegre e a participação popular

Na década de 80, a sociedade civil em Porto Alegre organizava-se a partir de grupos de caráter corporativo e interesses afins. O movimento comunitário em torno de Associações de Moradores, as creches, os clubes de mães, os círculos de pais e mestres eram representados por entidades municipais e estaduais como a UAMPA, FRACAB e a Associação das Creches do RS. Nesse cenário a Câmara de Vereadores apresentava um papel central na elaboração e definição do orçamento municipal e na definição das prioridades de ação da PMPA.

No campo das políticas sociais havia comissões técnicas, tais como comissões de saúde, comissão do plano diretor, compostas por entidades e profissionais especialistas nessas temáticas. Essa forma de organização representava uma dicotomia entre o técnico e o político.

Já nesse período formavam-se os Conselhos Populares no âmbito das regiões, que congregavam várias associações de moradores que articulavam lutas comuns. Ao mesmo tempo começava-se, no campo da saúde, a instituir os distritos de saúde que organizavam a demanda e o planejamento da saúde a partir de territórios definidos. Eram os primeiros passos de organização regional na cidade.

Particularmente em Porto Alegre, com a eleição do Prefeito Olívio Dutra, com um programa de governo popular e democráti-

co, instituiu-se um projeto local, que tinha como eixo principal a participação dos cidadãos nas decisões e na gestão da cidade. Cabia à sociedade civil o desafio de agregar as práticas de reivindicação, protesto e pressão, a uma nova capacidade de proposição e elaboração das políticas públicas, através da negociação com demais atores da cidade, Legislativo e Executivo. *Nascia nesse momento o Orçamento Participativo.*

A partir de então, num processo crítico, o processo do Orçamento foi se aperfeiçoando, através da formação do Conselho do Orçamento, dos Fóruns de Delegados, a criação de um regulamento específico, que é revisado anualmente, e que define critérios e formas de participação específica.

Avançando este processo, foi instituído o Congresso da Cidade. A partir de 1993, com a preocupação de visualização geral das demandas das cidades realiza-se o 1º Congresso da Cidade com o título de *Porto Alegre Mais Cidade Constituinte*, como uma estratégia de discussão das questões mais gerais e abrangentes da cidade, buscando a superação do localismo e corporativo para debate das temáticas, como sistemas de transporte, circulação e habitação. A partir daí se constituíram outros três congressos que vêm buscando aperfeiçoar o sistema democrático.

Assim, esse processo de construção da democracia em Porto Alegre tornou-a reconhecida mundialmente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como cidade com uma das 40 melhores experiências mundiais de gestão pública.

A implantação da Constituição Cidadã em Porto Alegre

Em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, decorrente do processo de lutas pelos direitos humanos, sociais e econômicos, contra a ditadura, apresenta-se, para o Brasil, um novo projeto político calcado num processo de descentralização política administrativa e tributária. Projeto este que valoriza o poder local (município) e institui novos atores sociais da sociedade no controle do Estado. Constituição baseada no modelo de Bem Estar Social que reconhece os direitos fundamentais, e o papel do Estado no cumprimento desses direitos. Apresenta como princí-

pios, a universalização dos direitos, a busca da equidade e da justiça social. Apresenta além disso, o conceito de subsidiariedade das três esferas de governo com competências específicas de cada esfera (Município, estado e União).

Este novo projeto exige um padrão de relações e um fazer político, do governo e da sociedade novos, pautando rupturas com o paternalismo através da gestão local, negociação, inclusive entre governos, a municipalização além da esfera estatal e fortalecimento do poder local e democratização da sociedade, além de uma exigência de maior capacidade gerencial dos municípios .

Ao mesmo tempo em que veio se consolidando e aperfeiçoando o Orçamento Participativo em Porto Alegre, começam a ser implantadas as estruturas previstas na Constituição Federal.

Especialmente emblemática foi a implantação das estruturas previstas na área da criança e do adolescente, decorrentes da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, (Porto Alegre foi uma das primeiras a implantá-lo) e de outras estruturas como Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, Fundo e o Conselho Tutelar.

Assim, consecutivamente, a partir da Constituição Cidadã de caráter municipalista e conselhistas, outros conselhos de direitos e setoriais foram sucessivamente criados, passaram a protagonizar lutas para efetivação das políticas sociais na área de educação, assistência social, habitação, etc.

Atualmente existem em Porto Alegre mais de 30 Conselhos Municipais setoriais e de direitos, deliberadores de políticas que apresentam diferentes formatos de representação, de organização, proporcionalidade e de participação do poder político, não articulados ainda a um sistema único de participação popular. Alguns dos Conselhos avançam na constituição de espaços de controle social locais, incorporando as experiências do Orçamento Participativo, descentralizando, dessa forma, também o Controle Social (Comissões locais de assistência, cultura, fórum de planejamento, etc).

A década de 90 foi, portanto, marcada por muitos avanços no campo da democracia, das políticas sociais e dos direitos que

reconfiguram a cidade e o protagonismo da população na participação e gestão das políticas públicas.

No cotidiano da cidade os objetivos da descentralização são identificados com a democratização do Estado e com a promoção de maior justiça social, através de políticas sociais mais eficientes. Assim, pela perspectiva da Política Social, a descentralização foi reafirmada como meio de reduzir desigualdades sociais e promover a equidade no acesso aos serviços.”(PEREIRA e BRAVO, 2002, p.71). Nessa democratização e descentralização são processos imprescindíveis para a construção da cidadania. Portanto, de promoção da cidadania.

A participação política da população na gestão da cidade incorporou lutas pelas políticas básicas, de acessos universais e equitativos, em que o reconhecimento da diferença de oportunidades determinadas pela classe social, gênero, raça e etnia produzem disparidades no acesso a direitos sociais, bens e serviços. A compreensão de que essas diferenças produzem distintas oportunidades e impactos nas condições de vida da população renovaram o conceito de inclusão e exclusão social, no campo das políticas sociais. A luta das mulheres, idosos, pela acessibilidade dos PPDs, a educação anti-racista e sexista, entre outras, vêm direcionando políticas específicas, afirmativas e equitativas, ampliando e constituindo maiores níveis de inclusão em Porto Alegre. Concomitante a esse processo de participação, constituem-se, portanto, políticas sociais públicas que gradativamente vêm ampliando suas coberturas de atendimento em várias áreas. Assim, as demandas do Orçamento Participativo vão se alterando, saindo das demandas locais, como asfalto, luz e água, para demandas das políticas sociais por Educação, Habitação, Saúde e Assistência Social.

Podemos caracterizar as políticas sociais públicas em Porto Alegre, como estando embasadas em:

a) Compromisso com o Controle Social e a Democratização, decorrente de um processo radicalizado de participação popular, histórico, e que referenda mundialmente Porto Alegre. Processo que é protagonizado pelo governo, mas também é decorrente de

respostas às demandas sociais trazidas pela população. Enquanto mecanismo de democratização do Estado e de ampliação de acesso mais universal da população aos programas e serviços da cidade.

A sociedade civil e o Governo definem as políticas, programas e ações para a Infância e Adolescência, nas diversas áreas, tais como Saúde, Assistência Social e espaços de controle social como Orçamento Participativo, Conselho Municipal da Criança e Adolescente, Educação, etc., e outras instâncias de participação, tais como os Congressos da Cidade e as Conferências Temáticas.

A gestão pública da cidade, nesses 15 anos de Administração Popular, vem se desenvolvendo com a ampliação de espaços de participação e *empoderamento* do cidadão na formulação e controle sobre as políticas sociais, de forma descentralizada na cidade.

b) *Compromisso com a Descentralização das Ações e Serviços* - para construir respostas às demandas e questões no cotidiano da cidade, *os objetivos da descentralização são identificados com a democratização do Estado e com a promoção de maior justiça social, através de políticas sociais mais eficientes mais próximo do cidadão, de seu local de moradia.*

Nessa perspectiva, democratização e descentralização se reafirmam como instrumentos imprescindíveis para reduzir as desigualdades e promover a equidade no acesso aos serviços. Assim, a partir da definição das 16 regiões de planejamento, instauradas através do processo do Orçamento Participativo, redes de serviços e de programas das políticas sociais vêm sendo implantadas, na perspectiva de potencializar respostas às questões sociais no âmbito dos territórios, constituindo uma relação mais próxima entre o cidadão e a própria gestão municipal.

No âmbito das regiões da cidade, o Governo também organiza sua interlocução política com a população através do CAR- Centro Administrativo Regional, Gerências Regionais da FASC, Gerências Distritais da Saúde, Assessorias Regionais da SMED, Assessorias Comunitárias da Habitação. Esses interlocutores governamentais participam e dialogam com os canais e instâncias

regionais de participação, bem como realizam um conjunto de interlocuções políticas institucionais locais. Nessa perspectiva é que, por exemplo, a lei que institui os Conselhos Tutelares optou pela organização de oito conselhos e não um.

Assim, a construção de redes de atenção e proteção a crianças e adolescentes, se constitui, em Porto Alegre, com algumas características distintas de outros municípios, pois ela acontece de forma descentralizada, com forte controle social e com uma permanente busca da intersetorialidade.

c) Compromisso com a Intersetorialidade - Desde 1993, a ação conjunta da Prefeitura é discutida no Fórum de Políticas Sociais, sendo espaço em que se objetiva superar a setorialidade que historicamente marca a construção das políticas sociais, na construção das políticas públicas municipais.

O Fórum de Políticas Sociais integra 22 órgãos/secretarias municipais e uma Coordenação Executiva composta pelas Secretarias do Governo Municipal, a Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania e a Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana.

Exemplo desse esforço foi a implantação do Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em situação de Rua – PAICA-RUA, que reúne nove secretarias do governo municipal no esforço de acolher, atender de forma integral e constituir um projeto de vida, emancipatório, para as crianças e adolescentes que fazem da rua seu espaço de moradia e sobrevivência, incidindo e investindo em ações de esportes, cultura, lazer, geração de trabalho e renda, educação, moradia, assistência social e meio ambiente.

O Fórum de Políticas Sociais foi, portanto, uma importante estratégia do Governo Municipal, articulação e planejamento, de acompanhamento, monitoramento dos projetos e programas, bem como de formulação de novas respostas aos diferentes contornos e situações que as questões sociais apresentam.

d) Forte engajamento da sociedade civil organizada na constituição de uma rede pública não estatal, com a presença marcante das Organizações não Governamentais que vêm ampli-

ando sua presença na prestação de políticas públicas, na área da Assistência Social (SASE, Programas de Família, Trabalho Educativo), Educação (Creches Comunitárias, MOVA) etc...

É no Fórum que são discutidos programas e projetos a serem incorporados, como prioritários, no cotidiano da estrutura governamental, para que se operem de forma integrada

Desafios Postos no Campo das Políticas Sociais

No entanto, apesar dos avanços que fazem Porto Alegre recebedora de várias premiações, tanto no âmbito dos serviços como das políticas públicas, ainda apresentamos um contingente de 59.000 famílias vivendo em situação de indigência, precariedade de vida material, social e econômica e sem perspectiva de futuro. Isto coloca a urgência de ampliar a cobertura do acesso das políticas sociais e enfrentar alguns desafios, tais como:

1) Aprofundar a questão do Financiamento das Políticas Sociais – Uma das principais questões postas para as políticas sociais é o seu financiamento. Percebe-se que nos últimos 7 anos houve aumento da concentração das receitas públicas na esfera federal, reduzindo a participação dos municípios nas receitas tributárias nacionais de 16%, em 1995, para 13% em 2002; em contrapartida, a União teve sua participação ampliada no mesmo período de 56% para 59%. Os recursos investidos nessa área são permanentes e continuados o que vem acarretando, com a gradativa redução da receita estadual, uma redução também na capacidade de investimento na cidade. Assim vem se constituindo, cada vez mais, uma expressiva rede não governamental de atendimento, mediante convênios e efetiva redução no setor público municipal. Portanto, temos que desencadear esforços para ampliação de recursos federais e principalmente do governo estadual, de forma que possamos ampliar a capacidade de investimentos dos municípios nas políticas sociais e constituir um debate mais aprofundado sobre as ações públicas desenvolvidas por organizações não governamentais, criando critérios e definição das ações que devem ser desenvolvidas estritamente pelo Estado.

2) Ampliar o acesso universal e equitativo das políticas atra-

vés do aprofundamento do planejamento transectorial dos territórios, aprofundando e identificando as diferenças regionais. Constituir Programas mais universais principalmente na área de renda e desenvolvimento econômico, tais como o Programa de Renda Mínima, são desafios de envergadura, além da necessidade de dar respostas sociais mais coletivas e mais universais para o contingente de famílias em situação de indigência em Porto Alegre, propiciando estratégias mais globais de atenção.

3) *Constituição de Sistema de Gestão das Políticas Sociais* na cidade potencializando o Fórum de Políticas Sociais e o Fórum Regional e mediante a implantação do Observatório Social. Nesses 16 anos de governo, ainda não constituímos um mapa social da cidade, identificando as diferenças e as desigualdades, que propiciasse ampliar a capacidade de avaliação da efetividade das políticas sociais, com sistema de monitoramento. Para tanto se faz necessário continuar e avançar no desenvolvimento de programas mais integrados e intersetoriais.

4) *Constituir uma Rede de Urgência e Emergência na cidade* em que se articulem as várias urgências e emergências em nível individual e coletivo da cidade, para enfrentamento imediato das situações que envolvem agilidade e efetividade. Atualmente a cidade já conta com uma rede de urgência muito fragmentada, com serviços específicos que, muitas vezes, não dialogam entre si e apresentam concepções diferentes. Criar uma rede que articule as **urgências sociais** (situação rua – enchente - fome) **urgências em saúde** (acidentes e agravos em saúde) **urgências ambientais e ecológicas** (contaminações – desabamento – áreas de risco) **urgências em direitos humanos** (violação de direitos da criança, idoso, PPD). Esta rede deve ser capaz de constituir os vários níveis de atenção, não ficando somente no imediato da intervenção, mas estar articulado a uma rede maior de inclusão do sujeito.

5) *Articulação das Políticas Sociais em nível intermunicipal.* Articular a rede de apoio e proteção à infância e às famílias em vulnerabilidade, ampliando parcerias com as cidades metropolitanas, como já vem acontecendo, e inaugurada no projeto desenvolvido pela Fundação de Assistência Social no enfrentamento à

situação de rua, deverão ser afirmadas como prioridade, à medida que existe um grande contingente de pessoas e famílias que chegam a Porto Alegre com a expectativa de buscar melhores condições de vida. Os esforços de combate à exclusão devem ser construídos com outros municípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PEREIRA, Potyara AP e BRAVO, Maria Inês Souza. **Política Social e Democracia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/UERJ, 2002.

Orçamento Participativo: Avançar para garantir a Vitória

RENATO GUIMARÃES

São quase duas décadas de participação popular na decisão dos gastos públicos na cidade de Porto Alegre. Reconhecido internacionalmente, o Orçamento Participativo é a cara da capital dos gaúchos quando se fala em democracia. O método do OP vem evoluindo, incorporando propostas que a vida comunitária foi construindo na relação com a Prefeitura.

É, sem dúvida, desnecessária a comparação com os anos anteriores a 1989, quando a Frente Popular assumiu o governo da capital, em relação à participação do povo no orçamento público. Foram sucessivas as administrações que esqueceram as comunidades das periferias, onde faltava tudo, desde as obras de infraestrutura, como pavimentação e saneamento básico, até os serviços da área social como saúde, educação e assistência.

A partir do primeiro ano da administração popular, tivemos um novo desenho do mapa de nossas comunidades, pois com as assembleias do OP, invertemos prioridades no orçamento público. Poderíamos listar milhares de obras e ações que deram à cidade além de inúmeros títulos e prêmios – como o de *Destaque no Combate à Pobreza*¹ – a condição de morarmos num lugar que cada vez mais melhora sua qualidade de vida. Tal resultado é fruto do trabalho conjunto de uma população que entende seu papel de cidadã, e de sucessivos governos que constroem e ampliam as relações democráticas na cidade.

Faz-se necessário afirmar que temos a capacidade de analisar o método e criticá-lo, pois sabemos que os projetos de democracia e de gestão dos nossos adversários nada têm a nos superar, e isto não é arrogância, mas constatação. Podemos lembrar o que foi, no primeiro ano do Governo Rigotto, a mudança do processo

do OP para o método fracassado da consulta popular que, em nossa cidade, não reuniu mais de 2 mil pessoas e até hoje não se sabe que tipo de investimento fará a administração estadual em Porto Alegre. Na área social, os programas estaduais foram todos desarticulados pelo atual governo, como família cidadã, rede de assistência, municipalização solidária da saúde e tantos outros.

O método do Orçamento Participativo deve avançar, integrando nas suas representações o conceito da universalidade e da equidade. A infância e a juventude, a população de rua, homens e mulheres, imigrantes, idosos, muitos são ainda deixados à margem das demandas do OP em Porto Alegre. É ouvindo e debatendo os direitos de todas e todos, sem nenhum excluído, com consciência e liberdade, que vamos tornar o método da participação popular universal e fraterno. Também é fundamental o princípio da equidade em nosso método, onde deve estar presente a igualdade de direitos na diversidade de cada uma e cada um. Devemos olhar ao redor e olhar, na cidade, as nossas diferenças; somos diferentes, não somos iguais, mas queremos igual qualidade de vida, com justiça, respeito, solidariedade e construção coletiva. Devemos pensar em meios de incluir, nas assembleias e dinâmicas do OP, a população excluída, modificando processos, propondo alternativas nos critérios de organização e participação. O Orçamento Participativo não pode deixar de articular e planejar com outros fóruns municipais a discussão e deliberação sobre gastos e ações da administração pública, respondendo pelo futuro de nossas comunidades.

Nosso projeto não pode ficar parado. Deve avançar para consolidar uma cidade onde todos seus cidadãos e cidadãs tenham seus direitos sociais e humanos atendidos. E a possibilidade de avançar, sem nenhuma presunção, está com aqueles que, nestes 16 anos, transformaram Porto Alegre na capital da democracia e que agora deve avançar para a capital da igualdade e da solidariedade.

Com certeza, venceremos.

1 Relatório do Programa de Gestão Urbana/Habitat da ONU que destaca 10 municípios nas políticas públicas de combate à pobreza na América Latina e no Caribe.

O Protagonismo juvenil

SILVANA CONTI¹

*“Pessoas são pessoas através de outras pessoas”
(ditado xhosa – língua materna de Nelson Mandela)
Todos(as) se tornam parceiros(as). De quê?
Da produção de conhecimentos, para um mundo mais solidário...
A obrigação é alterada pela satisfação
A arrogância pela humildade
A solidão pela cooperação
O respeito à diversidade
A reprodução pelo questionamento
Enfim, um ritual de encontro
- no início, no meio, no fim!*

O Estatuto da Criança e do Adolescente define o adolescente “como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento” (Art.6). O que é ser pessoa? Esta é uma pergunta sobre a qual vale a pena refletir um pouco.

O ser humano é um ser de relações: existe como pessoa, torna-se pessoa à medida em que se relaciona consigo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida, independente da crença que tenha.

Ao perguntar a cerca do tipo de jovem que queremos formar, concluímos que é aquele autônomo, solidário e participativo. Enfim, Protagonista.

A palavra Protagonismo é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa “o primeiro”, “o principal”; *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal.

Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o sujeito é o artista principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o(a) jovem adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando sua capacidade de inter-

ferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e comunitário.

O centro da proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o(a) jovem possa envolver-se na solução de problemas, coordenando ações e envolvendo-se em questões juntamente com os adultos, para construir soluções coletivamente.

Um dos caminhos para que isso ocorra é mudar nossa maneira de entender os(as) jovens e de agir em relação a eles(as). Para isso, temos de começar mudando a maneira de vê-los(as). O(a) jovem deve começar a ser visto como solução e não como problema.

No interior dessa concepção, os (as) jovens emergem como fonte de iniciativa (é deles que parte a ação), de liberdade (na raiz de suas ações está uma decisão consciente) e de compromisso (manifesto na sua disposição em responder por seus atos).

Assim, quando o(a) jovem, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, temos diante de nós um quadro de participação genuína, o qual pode ser chamado de *protagonismo juvenil*.

Nesta perspectiva, é imprescindível que a participação dos(as) jovens seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada.

Além de um compromisso ético, a opção pelo desenvolvimento de propostas baseadas no protagonismo juvenil exige dos adultos uma clara vontade política no sentido de contribuir, através de seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ECA (*Estatuto da Criança e do Adolescente*). Brasília, 1990.
DICIONÁRIO Aurélio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Semaneca¹

RENATO GUIMARÃES

*...uma nova e grandiosa utopia de vida onde ninguém
pode decidir pelo outro, até mesmo seu modo de morrer; onde o amor
pode ser certo e a felicidade possível, e onde as gerações
condenadas a cem anos de solidão terão uma segunda chance
de uma vez por todas na terra...*

Gabriel Garcia Marques, 1994.

A criação da Semana em Defesa da Criança e do Adolescente (a SEMANECA) decorreu de reivindicações de companheiros e companheiras que atuam como Conselheiros Tutelares e militantes da luta em defesa da criança e do adolescente na cidade. O nosso mandato na Câmara de Vereadores tomou a iniciativa de elaborar um projeto que criava a Semana a ser realizada, anualmente, no mês de julho, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado. Mas, a partir da iniciativa, os passos seguintes foram construídos de forma coletiva com os Conselhos de Direitos, Conselheiros Tutelares, Fórum Municipal da Criança e do Adolescente e todas as entidades e cidadãos e cidadãs que estão envolvidos nessa jornada, chegando até o formato final do projeto e da Semana.

No entanto, além destes aspectos, outros motivos fazem com que nosso mandato se envolva de forma orgânica com esta luta. Destaco a minha trajetória de passagem pelo Conselho Tutelar, por ser parte da construção e defesa das lutas destes segmentos de nossa sociedade que ficam à mercê das políticas econômicas que priorizam números em detrimento de pessoas.

Porto Alegre recebeu no ano de 1999, o prêmio Prefeito Criança da Fundação Abrinq e apoio da UNICEF, pelo conjunto de ações desenvolvidas nos últimos anos da administração municí-

pal. O prêmio foi concedido, pela Abrinq, em reconhecimento à prioridade dada às crianças e adolescentes e pelo investimento em uma série de realizações em diversas áreas sociais. Este reconhecimento demonstra a disposição de nossa cidade em enfrentar, com coragem, os graves problemas sociais que se alastram pelo Brasil e que comprometem o presente e o futuro de crianças e adolescentes.

Porto Alegre é uma cidade que expande, a cada ano, a educação infantil através das escolas e de convênios com creches, além dos atendimentos desenvolvidos pelos Núcleos de Apoio Sócio Familiar (NASF) que atendem famílias em situação de risco. Tais ações e ampliação do atendimento, bem como os prêmios recebidos, *merecem um momento específico para refletir sobre o acesso das nossas crianças e adolescentes a seus direitos fundamentais. E a Semana em Defesa da Criança e do Adolescente pode ser o caminho.*

No ano de criação da SEMANECA (2000) comemoramos 10 anos de existência do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente em meio a uma conjuntura que exclui, por opção política, e fez uma escolha de favorecer o grande capital financeiro em detrimento de investir em políticas sociais na geração de renda e emprego, jogando na miséria milhares de trabalhadores (as).

Além dos 10 anos do ECA, vivemos, naquele ano, um momento histórico importante: 500 anos de exploração destas terras e de sua população. No início, após 1500, seus primeiros habitantes foram exterminados e escravizados, e logo após, também a população africana trazida à força da África. A história das crianças em nossa sociedade é uma história de sofrimento, de opressão e exploração. Principalmente se considerarmos a história de crianças e adolescentes das classes populares, que além de sofrerem toda sorte de constrangimento e carências, eram reféns dos adultos, seres sem vontade própria, objetos da vontade alheia. A fome, a miséria, a violência e toda sorte de riscos a que estão submetidos (as) nossas crianças e adolescentes, matam e deixam mais seqüelas do que todas as guerras.

O Estado Brasileiro, em toda sua história, sempre elegeu bo-

des expiatórios sobre os quais recaía e recaí com rigor a repressão. Em nosso País existe um descompasso entre as garantias formais e as violações das mesmas, que corresponde ao descompasso entre a letra da Constituição e das Leis em geral e o funcionamento das instituições.

A partir dos anos 80, os meninos de rua e os jovens infratores, ou não, foram eliminados por esquadrões da morte e grupos de extermínio. Toda criança e adolescente de rua era potencialmente perigosa. Em 1990, surge, através de toda uma mobilização social, o ECA (um ano depois da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) que aborda todos os problemas ligados à criança e ao adolescente em nosso País e é uma das legislações mais avançadas do mundo.

A análise de dados da UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância e dados estatísticos do IBGE até 1995, mostram que entre os brasileiros mais pobres (40% da população) 13,9% das crianças, entre 10 e 14 anos, trabalhavam. Este índice, entre o 1% mais rico da população, cai para 2,3%. Entre os mais pobres, 11,5% das crianças, entre 7 e 14 anos, estavam fora da Escola. Entre os ricos, o percentual não chegava a 1% (0,7%).

Irene Rizinni, educadora dedicada ao estudo das políticas sociais, afirma “*que foram investidos muitos recursos nas crianças. Estes investimentos serviram para a manutenção das relações de poder existentes, para a manutenção dos privilégios das elites. O Brasil é o País de maior desigualdade social. Somos, ao mesmo tempo, a nona economia mundial e o País mais pobre do mundo.*” (Revista Fundação Maurício Sirotsky, 2000).

É bom destacar que dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, de 1998, mostram que mais de 28 milhões de famílias, que vivem em domicílios próprios, têm uma renda mensal de até um salário mínimo. São famílias sem condições de suprir as necessidades básicas de seus filhos. E esta realidade não mudou até agora. O passo mais importante, visando superar os limites impostos por esta realidade foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

“Os profissionais da área da infância e da adolescência são unânimes em afirmar que, sob o ponto de vista jurídico, o Brasil vive um momento de avanço, com as Leis garantindo proteção integral à infância e à adolescência sem quaisquer distinções. A prática, no entanto, é outra. O Estado corta verbas para a área social e impede o acesso de crianças e adolescentes a seus direitos básicos.” (ibidem, 2000, p.16).

Dentro desse contexto, a Semana em Defesa da Criança e do Adolescente cumpre um papel educativo pois é fundamental afirmarmos o ECA, sendo que a sociedade ainda o desconhece. É importante fazermos algumas perguntas: Para onde estamos indo? Que sociedade é essa que condena a sua criança e seu adolescente? Que presente é esse que não dá condições às crianças e adolescentes?

É importante, no momento em que o ECA completa 10 anos, nos preocuparmos com a questão dos Conselhos de Direitos e dos Conselhos Tutelares que precisam ser estimulados a funcionar tal qual previsto no Estatuto, tal qual previsto na Constituição, para que eles representem, de fato, a sociedade, de forma a integram-se para que tenham uma estrutura adequada que garanta o seu funcionamento. Isto porque o maior problema relacionado à aplicabilidade do ECA está na realidade social em que se vive, onde os direitos fundamentais como a vida, a saúde, a educação, a habitação, o lazer para as nossas crianças e adolescentes e suas famílias são negados. Esta, com certeza, é a nossa briga, a nossa luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ECA (**Estatuto da Criança e do Adolescente**), 1990.

UNICEF (Órgão da ONU de promoção dos direitos e do atendimento em educação às crianças e adolescentes do mundo).

REVISTA Social da Fundação Maurício Sirotsyk. Porto Alegre, dezembro de 1999 e janeiro de 2000.

Projeto de Lei da Semaneca, Câmara de Vereadores, Porto Alegre. Vereador Renato Guimarães, 1999.

Eixos políticos estratégicos para a gestão das políticas sociais em Porto Alegre¹

MARCO MELLO, LEILA THOMASSIM, ZADILENE ZARO

“O elemento popular ‘sente’ mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’ mas nem sempre compreende e muito menos ‘sente’... o erro do intelectual consiste em acreditar que se pode ‘saber’ sem compreender e principalmente sem sentir e estar apaixonado.”

Antônio Gramsci

A eleição de um conjunto de eixos políticos articuladores tem o objetivo de nos permitir perceber, no campo das políticas sociais, o que pode vir a constituir-se como *centralidade no* nosso trabalho. Trata-se, portanto, de buscarmos coletivamente definir onde vamos centrar nossas forças, para que, quando e com quem, superando o “atendimento de balcão” e o “apagar incêndios” constante.

Mais do que disputar uma visão, é preciso afirmar, pela prática, uma concepção de projeto dentro do governo e fora dele. Um projeto de uma nova sociedade prescinde de construção de alternativas desde a base, *a partir do cotidiano*, revelando uma intencionalidade que não seja apenas discursiva, mas sobretudo praxiológica, apontando para um horizonte utópico.

Tampouco um projeto específico pode se descolar da sua articulação com um projeto histórico mais amplo, de caráter estratégico, que lhe dê sentido e significado do ponto de vista do acúmulo na afirmação de um outro mundo, possível e desejável.

Para tanto, apontamos alguns dos eixos possíveis de galvanizarem nossa intervenção e darem uma unidade programática àquilo que julgamos ser o essencial nessa conjuntura e no cenário que se avizinha:

1. Defesa do Poder Local como estratégia de afirmação da identidade cultural e possibilidade de auto-sustentação econômica.

O poder local constitui-se em uma afirmação política da dimensão local em detrimento da globalização econômica e cultural, apontando a fecundidade ao se pensar políticas públicas que fortaleçam os territórios de circulação, trabalho e convivência das classes populares nas periferias das grandes cidades como Porto Alegre no enfrentamento ao poder hegemônico. O fortalecimento do poder local implica a descentralização progressiva da ação do Estado, do ponto de vista político-administrativo, com o intuito de gerar maior eficiência e eficácia dos serviços. Contudo, não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo de afirmação de identidades locais, dos saberes populares e da autogestão pela própria população.

Se a pobreza é um conceito ligado à noção de renda, ou seja, a um critério econômico na leitura da exclusão, atingindo a segmentos expressivos da população em Porto Alegre, também podemos afirmar que ela abriga variáveis tais como moradia, idade, raça, gênero.

É preciso que possamos territorializar nossa intervenção, identificando, no espaço e no tempo, a exclusão e as possibilidades de superação e minimização de seus efeitos. Essa concepção aponta para a experimentação de uma outra forma de encarar o papel do poder público, pois há uma tradição no Brasil de discutir apenas as políticas públicas a partir dos temas (educação, saúde, habitação, etc) e não do território (que é uma totalidade para as pessoas que nele vivem). O Orçamento Participativo, em que pese trabalhar sob um recorte geopolítico, apresenta claros limites ao não assegurar essa visão de todo.

Finalmente, queremos fortalecer o poder da sociedade civil, através do controle social e popular sobre o Estado e seus equipamentos e serviços, apontando para lutas por transformações estruturais. Nessa perspectiva, devemos constituir como meta, a descentralização das políticas, com a ampliação e o fortalecimento dos serviços, em um esforço de articulação do acesso a um

conjunto de programas que beneficie a população mais excluída.

2. Instaurar uma Cultura de Rede em uma perspectiva emancipatória.

Nossa ação deve privilegiar e fortalecer a cultura do trabalho em rede, enquanto um esforço integralizador das ações das diferentes secretarias, com base em compromissos comuns, buscando a superação de uma ação apenas baseada em projetos e/ou programas enquanto patrimônios de uma ou outra secretaria. O êxito, na implementação das políticas sociais, carece da existência de, pelo menos, três premissas básicas: *a gestão compartilhada*, desde o nascedouro até o monitoramento e a avaliação das ações, *a complementaridade* e *a definição de um padrão de qualidade na inclusão*.

Essa visão de totalidade que toma como ponto de partida situações-problemas vistos como críticos pelas diferentes secretarias, é imprescindível para superar a fragmentação e o isolamento das estruturas do Estado, com seus equipamentos, serviços e equipes que pouco dialogam entre si, cada um tentando impor, ao outro, suas demandas e sua lógica.

O desafio, portanto, é primeiramente um olhar integral, multidisciplinar, acompanhado de uma ação tão integral quanto possível, fortalecendo as interfaces com secretarias com que temos maiores possibilidades de diálogo e efetivação de propostas, canalizando energias para a condução de programas e projetos estratégicos, fortalecendo as redes existentes (rede de proteção, de inclusão, de atendimento).

3. Fomentar a concepção de Educação Popular e capacidade organizativa dos oprimidos

É preciso que reafirmemos nossa concepção de Educação Popular, entendida como um processo de conscientização e libertação dos oprimidos que acontece na práxis, no fazer do próprio povo no seu processo de luta. Para além da garantia do acesso à educação formal é preciso que possamos consolidar uma visão que relacione os processos educativos com a formação de uma consciência e um imaginário capaz de fomentar a capacidade organizativa dos grupos excluídos, explorados e oprimidos na

busca de soluções coletivas de seus problemas e na gestão de um novo modo de vida.

Na consciência organizativa, as pessoas identificam seus problemas e suas causas e, a partir da análise das situações e da correlação de forças em que se inserem, são capazes de organizar-se e criar mecanismos coletivos de solução concreta para os problemas que vivem. É um grau de consciência que, embora tenha dimensão pessoal, é sempre uma conquista coletiva e que se dá a partir da prática. Ninguém aprende a se organizar sozinho, e ninguém aprende a se organizar a não ser se organizando, ou seja, na prática.

4. Afirmação dos Direitos das Crianças e Adolescentes

Uma de nossas bandeiras históricas mais caras é a luta pela afirmação intransigente dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, em especial daquelas em situação de risco pessoal e social e sujeitas a toda sorte de violações. É nosso compromisso a afirmação desse princípio, distencionando as relações existentes e propondo, para a sociedade civil organizada, para os Conselhos de Direitos, para as Entidades conveniadas, um debate em caráter propositivo e politizador, evitando responsabilização excessiva do poder público e, por conseguinte, colocando em um outro patamar a questão, - para além do senso comum,- que exige saídas mágicas e, não raras vezes, em uma lógica assistencialista através do Estado-Provedor.

5. Ampliação do conceito de exclusão, afirmando a centralidade da luta antidiscriminatória e dos direitos humanos através da radicalização do debate dentro do governo, nas instâncias do partido e no movimento, descolando o foco-símbolo da luta contra a exclusão da população de rua - que vem adquirindo um sentido claramente higienista na melhor tradição pequeno-burguesa - para a luta contra a exclusão econômica e cultural, potencializando as questões acerca da superação da discriminação e preconceito étnico-racial, sexual e de gênero. Nesse campo temos todas as condições de construir políticas afirmativas que façam diferença na luta do combate à exclusão, evidenciando as contradições próprias do capitalismo.

6. Construir um Projeto de Gestão Integralizador, buscando a superação da dicotomia das atividades-fins e das atividades-meio, a setorialização, o gerenciamento ineficaz dos recursos humanos, a ausência de controles nos gastos. Tal projeto passa, por exemplo, pela constituição de marcas de nossa gestão que simbolizem a interferência nos diferentes espaços, e carreguem consigo toda a intencionalidade que caracteriza nossa visão de mundo e intervenção na política. A marca da *cultura solidária*, propagandeada na campanha - para apanhar uma possibilidade - não assumiu, de fato, corporiedade e visibilidade no conjunto do governo e sequer nas secretarias em que estamos presentes. Nela reside a possibilidade de uma crítica à cultura do individualismo, da competição, do lucro, da exploração, afirmando um dos princípios mais caros em uma visão humanista radical, para além dos ideários das revoluções burguesas. Nosso horizonte não pode se reduzir à crítica da barbárie, temos de imprimir uma marca afirmativa enquanto uma ferramenta simbólica que crie uma “mística” igualitária em Porto Alegre e nos remeta a novos valores e, um novo paradigma civilizatório.

7. Acumular experiências para a construção de um outro modelo de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e renda em uma perspectiva solidária e cooperativada, viável e desejável na perspectiva das classes populares, potencializando Programas de Economia Popular Solidária, e Renda Mínima como forma de enfrentamento da pobreza, miséria e exclusão e gestação de alternativas emancipatórias na escala local, mas, também, acumulando experiências para um projeto nacional alternativo que distribua riqueza; que recupere a soberania nacional; que efetive a reforma agrária e urbana; que assegure dignidade aos trabalhadores.

1 Texto elaborado como subsídio para as discussões no Seminário de Políticas Sociais da Força Socialista em Março de 2001 (desde junho 2004, Ação Popular Socialista), Tendência Interna do Partido dos Trabalhadores, Porto Alegre-RS.

Paz Inquieta

ENO FILHO, RENATO GUIMARÃES

Paz sem voz, não é paz, é medo.

O Rappa

A Paz e a Pax

A Paz procura amor, procura a proximidade do coração. A Pax dos imperialistas impõe a dominação, promove o ódio e gera o terrorismo. Com a PAZ se planta/colhe/extrai/partilha. Com a Pax, eles rapinam/exploram/reprimem.

Nossa Paz, hoje, só pode ser uma Paz Inquieta.

São muitas as campanhas, as marchas, as vozes que se levantam pela Paz no mundo. São muitos os jovens, trabalhadores, desempregados sem teto e sem terra – vítimas das políticas capitalistas e neoliberais – que desde os protestos na cidade de Seattle até as manifestações contra a guerra no Iraque, se acordam na luta pela Paz.

Gente que, ao contrário dos imperialistas, constrói suas vidas e suas conquistas sobre valores fundamentais como a família, o trabalho, a educação, a justiça, a fraternidade. A Paz é um projeto de liberdade, igualdade e fraternidade dos povos pelo qual personalidades como Ghandi, Martin Luther King e outros deram sua vida. Gente com ideais como Zumbi dos Palmares.

Queremos a Paz, pois a Paz se faz e se consolida com justiça e igualdade, com a redução e o fim da miséria e da fome. Queremos uma sociedade nova com uma política nova.

Queremos uma política do povo e do Poder Popular.

Queremos um Governo Lula, construindo a Paz dos trabalhadores. O Brasil NÃO quer a ALCA, quando tal acordo submete o país aos interesses econômicos dos EUA; nem uma Dívida Externa, quando tal dívida compromete o investimento do país nas políticas sociais; nem um Banco Central em desacordo com as polí-

ticas públicas que defendem o bem comum. Queremos a Paz, não a Pax! Não confiamos em Bancos quando eles funcionam somente para enriquecer seus donos, e não dão crédito para os pequenos crescerem.

Os governos da Frente Popular, eleitos em Porto Alegre, têm contribuído na luta pela Paz. Trazer a decisão sobre como gastar o dinheiro público para as Assembléias Populares com o Orçamento Participativo Municipal é uma grande conquista da Paz. É uma conquista de Porto Alegre que deve se multiplicar e avançar.

O próximo governo de nossa cidade terá de atender uma outra necessidade essencial, pois é difícil realizar a Paz de barriga vazia. Precisamos distribuir melhor os bens e as riquezas produzidas na cidade com os que são expulsos do trabalho, ou que nunca têm acesso a ele. Não podemos mais conviver com a miséria e dormir em paz. A Paz é fruto da justiça e do bem estar de todas e todos. A Paz, ainda Inquieta, espera a palavra e o gesto de cada um e cada uma de nós. Nós que estamos aqui, sem medo, mas com Paz no coração, sabemos que *Paz sem voz, não é Paz, é medo.*

Sete desafios para a militância popular e socialista

MARCO MELLO

*“Nossa lei fez florescer livros,
remédios, risadas, doces e brinquedos.
A lei deles, a dos poderosos, chegou sem argumento
algum que não o da força e destruiu bibliotecas, clínicas
e hospitais, e trouxe tristeza e amargo csaminhar para nossa gente.
E nós pensamos que uma legalidade que destrói
o conhecimento, a saúde e a alegria é uma legalidade
muito pequena para homens e mulheres tão grandes, e que nossa
lei é melhor, infinitamente melhor que a lei desses senhores que,
com vocação estrangeira, dizem que nos governam”.*

**Sub-comandante Marcos,
Exército Zapatista de Libertação Nacional (México)**

1. Garantir a governabilidade. Nossa presença em diferentes espaços é fruto de nossa trajetória individual e coletiva, em reconhecimento à contribuição que vimos dando ao longo dos anos na luta social e popular. Mas é sobretudo, neste contexto, resultado de um processo de composição política plural com outras tendências internas do PT e com outros partidos da Frente Popular. Nosso desafio, para o próximo período é o de manter e ampliar nossa participação no governo, sem provocar tensões internas que possam desestabilizar nossa presença ou de outras forças de maior importância na composição que fizemos. Isso pode levar a cisões irreversíveis que só alimentam outros grupos que “apearam do poder”, bem como as elites que vão explorar nossas contradições internas.

2. Afirmar o diálogo como princípio político-pedagógico-epistemológico para se fundar uma nova gestão e caracterizar nosso modo de fazer política. Manter e preservar uma postura dialógica, na acepção freireana, é para nós uma condição imprescindível, pois tão importante quanto o que fazemos é como faze-

mos, não dissociando conteúdo de método.

3. Articular o local e o global na luta pelo socialismo. Nossa presença em espaços importantes no aparelho do Estado se justifica se tivermos a capacidade de dar um sentido e significado estratégico para nosso fazer cotidiano, superando os vícios da burocracia, das estruturas verticalizadas e do atendimento à demanda pontual e focalizada, restringindo-se a apagar incêndios. Nossa identidade não pode ser traduzida em um crachá, em uma matrícula, ou em um setor ao qual circunstancialmente pertencemos. Para tanto, temos de ter claro nosso papel enquanto intelectuais orgânicos a serviço da luta pelo socialismo.

Nossa tarefa, portanto, é, independentemente do espaço em que estamos atuando, trabalhar com as questões específicas, sem perder de vista a luta mais geral, não nos restringindo a atacar apenas os efeitos mais perversos da lógica do capital, mas, sobretudo, potencializar o debate e as ações que contribuam para o desgaste do modelo neoliberal em escala nacional e internacional e a estrutura capitalista.

4. Idéias na cabeça, mãos na massa e... pés no chão. Um dos princípios mais caros para nós é o da manutenção da coerência entre o que pensamos (e pensávamos antes de aqui estar) e o que fazemos. Nosso vínculo individual e coletivo com a base, nossas origens e com os compromissos que assumimos é de fundamental importância para a manutenção de um “fio-terra” com a realidade concreta - o melhor antídoto contra os devaneios pequeno-burgueses da institucionalidade, aos quais não estamos imunes. Portanto: idéias na cabeça, muitas mãos na massa e pés no chão...

5. Ter a capacidade de ser dirigente, sem ser diretivo e autoritário, afirmando, pela pedagogia do exemplo, os valores mais caros da tradição marxiana e socialista, buscando, na dimensão individual, nossa própria humanização, com posturas éticas, fraternas, solidárias, pautadas na igualdade e na justiça social. Na dimensão coletiva é preciso que afirmemos uma cultura de direção coletiva, de divisão de tarefas e de disciplina, em um permanente processo de avaliação e superação coletiva.

6. Assegurar, na nossa relação, a partir da institu-

cionalidade, um vínculo permanente com os movimentos sociais de base e rede de funcionários, técnicos e educadores, mesmo em situações de caráter reivindicatório. Isso significa dedicar boa parte de nosso tempo em (re)constituir esse vínculo através de reuniões, visitas, agendas externas, a partir de uma iniciativa política na qual devemos tomar a dianteira. Nossa sustentação deve ter o enraizamento nas lutas sociais, evitando o isolamento em propostas vanguardistas que não têm eco na população e tampouco apelo e apoio social.

7. Formação de nossos quadros dirigentes, intermediários e de base, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico. É preciso que possamos assegurar reuniões regulares, encontros e seminários de formação para a construção de uma cultura de trabalho coletivo, de acúmulo e reflexão a partir das práticas vivenciadas, extraindo dos conflitos e contradições do nosso fazer e de nossas relações, lições para uma superação. Em especial, devemos investir na capacitação de nossos quadros em lugares-chaves na estrutura, fóruns, conselhos e grupos de trabalho.

Capítulo V

Políticas Públicas em Educação na Cidade de Porto Alegre: resgatar e *ir além*

*Enquanto as dores,
fruto das contradições do capitalismo,
estiverem aí, doendo, não dá
para suprimirmos os sonhos,
os desejos e as insubmissões socialistas...*

Paulo Freire



A Reinvenção de nossas utopias coletivas¹

RENATO GUIMARÃES

É inegável que durante as três gestões da Administração Popular em Porto Alegre, o ensino público municipal passou por uma grande transformação. Todos sabemos que a Educação tem sido prioritária para nossos governos, tanto na ampliação do acesso, como em condições de infra-estrutura e permanência dos alunos nas escolas, avançando no processo de reorganização curricular, na democratização da gestão, nas condições de trabalho e salário. No entanto, todos sabemos também que esse processo ainda representa sérios limites. Afinal, como diminuir a distância entre o que prevê a proposta de organização dos Ciclos e o difícil cotidiano em sala de aula? Como superar a dicotomia entre o discurso e a prática? É suficiente implantar Turmas de Progressão para assegurar com sucesso, de fato, o avanço dos alunos com sucesso? De que forma construir um trabalho coletivo e interdisciplinar? Como envolver efetivamente a comunidade na vida da escola? Até que ponto temos uma relação democrática na Rede?

Nosso discurso tem de reconhecer esses limites, e mais do que isso, mobilizar esforços para sua superação. Essa é uma obra inacabada, que tem autoria coletiva e deve estar sujeita a modificações.

A superação certamente é uma tarefa que extrapola as possibilidades de uma intervenção individual, exigindo que todos - professores, funcionários, pais e alunos - de fato, possam sentir-se protagonistas, sujeitos desse processo e não objetos dele.

Esse é um tempo em que precisamos questionar nossas certezas, não nos restringindo a uma discussão sobre a estrutura da organização do currículo (Ciclos, etc) ou da gestão da escola (recursos ou Conselhos Escolares). É preciso mais, muito mais.

Com o companheiro Tarso Genro à frente de uma quarta gestão temos o desafio de consolidar o que já foi feito, mas avançar ainda mais, radicalizando a participação cidadã e transformando Porto Alegre na Capital não apenas da Democracia, mas também do Combate à Pobreza Absoluta e da Exclusão social. Sem dúvida a Educação terá um papel destacado nesse processo de disputa com os senhores do capital e seus representantes, e para isso precisamos articulá-la, permanentemente, com as demais políticas voltadas às áreas sociais como a Geração de Trabalho e Renda, Assistência Social, Saúde e Cultura, definindo ações conjuntas e ampliando a função social da escola.

Nossa tarefa não é pequena - redescobrir a nossa capacidade de reinvenção, de recriação, de reencantamento do mundo, para reacendermos em nós o sonho incandescente, a rebeldia popular, a capacidade de indignação e de, junto com o povo, organizados, tomarmos o destino na mão e fazermos história. Por isso e pelo muito que virá, nosso convite, nosso desafio, como educadores, como educadores-educandos, como educadores cidadãos, apaixonados e inquietos - um passo à frente, companheiras e companheiros!

1 Panfleto elaborado para divulgação e debate da educação durante a campanha de 2000 na cidade de Porto Alegre.

O futuro da educação em Porto Alegre (1997-2000): Contribuições ao debate¹

CARLOS RS MACHADO, MARCO MELLO

*“A luta dos trabalhadores de Porto Alegre que por educação pública com a qualidade para si e seus filhos e a luta dos sem-terra de todo o país tem algo em comum”
“(…) são lutas por dignidade, por democracia, por respeito”
“(…) são lutas para arrancar das elites o poder de decidir sobre a vida do povo”*
Panfleto Campanha PT/POA/96

Introdução

O documento “Diretrizes para o programa” da terceira gestão da Administração Popular (1996) corretamente contextualiza, no momento histórico atual de ofensiva neoliberal, a vitória do dia 03 de outubro de 1996. Acentua suas características e objetivos como a desregulamentação da economia; a estabilização monetária via financiamento público da especulação e juros; enxugamento dos investimentos públicos e das políticas sociais; a criação articulada do desemprego; e a desestruturação do aparelho estatal, colocando a culpa dos problemas nas costas dos trabalhadores do setor público. Tais políticas têm como objetivo a manutenção da lucratividade do sistema como um todo e, neste, destaque das grandes empresas monopolistas e financeiras. A redução do espaço, antes ocupado pelo Estado, com a privatização de serviços sociais e outras formas de ampliação da riqueza para uma minoria. São ações destes setores diante da crise de acumulação.

É neste contexto adverso, à esquerda, aos trabalhadores e aos excluídos, que nosso partido e a Frente Popular vêm governando Porto Alegre desde 1989 e na virada do novo século.

O nosso Prefeito eleito, Raul Pont, em entrevista a um canal de TV, domingo, dia 6/10/96, disse que o terceiro governo será mais difícil que os anteriores. Na primeira gestão éramos a novidade, colocamos a “casa em ordem”, construímos o Orçamento Participativo e definimos as prioridades com a população. No segundo, demos continuidade a estas ações, ampliando a participação popular (Plenárias Temáticas, Cidade Constituinte, Congresso das Escolas Municipais, Conselhos Escolares, etc.). Além de melhorarmos a qualidade de vida na cidade.

No entanto, o que se coloca no momento: quais seriam as nossas políticas e ações para um terceiro governo da Administração Popular?

A resposta para esta questão, que será coletiva, deverá se articular a nossos objetivos estratégicos, ou seja, à construção da sociedade socialista.

Buscamos, com este texto, contribuir com a discussão na área educacional. Para tanto, alguns pressupostos que julgamos fundamentais necessitam ser explicitados, já que visamos construir, a partir da avaliação das duas experiências na SMED, as políticas para o 3º governo na educação.

O primeiro pressuposto, diz respeito ao lugar de onde estamos falando, ou seja, é de dentro do Estado que estamos pensando e propondo o debate. Sabemos que neste Estado e sua burocracia, Leis e Procedimentos articulam-se numa lógica funcional ao sistema capitalista como um todo (formação social, a luta de classes e a correlação de forças concretas em um determinado momento). Mas, por outro lado, desde dentro dele, e na prática, estamos provando que existem espaços de tensionamento desta lógica e possibilidades de construção de uma outra, mesmo que limitada. É desta compreensão que podemos pensar e construir ações que busquem romper estes limites e avançar na mudança das correlações de força a partir de ações indutivas ou propositivas deste o Estado à construção do socialismo. Mas, também, não devemos esquecer, que o movimento sindical, popular e o próprio partido têm espaços específicos na construção desta luta e deste objetivo.

O segundo pressuposto diz respeito ao modo de construção das propostas. Como continuar avançando na democratização do Estado (por dentro), ampliando seus serviços e qualificando-os? Além disso, como, neste processo, ganharemos a população e os servidores para juntarem-se a nós no projeto estratégico de construção da sociedade socialista? Portanto, neste sentido, nossas ações e políticas devem se dirigir à sociedade como um todo, mas também as suas diferentes partes. Temos que propiciar espaços para as discussões e definições das políticas a serem implementadas ou aperfeiçoadas (exemplo: segundo congresso, conselho, etc.). Enquanto Governo, estas ações devem se articular às de outras secretarias, não somente na “ponta”, ou seja, nas atividades, mas enquanto plano estratégico de construção da contra hegemonia.

Ponto de partida: a gestão de Esther Grossi, Nilton Fischer e Sonia Pilla Vares (de 1989 a 1996)

As duas experiências à frente da Secretaria de Educação nos possibilitam conhecimentos teóricos e práticos para avanços ainda maiores no 3º governo. Mas tais avanços devem apontar para um salto de qualidade, na perspectiva democrático-popular, no processo ensino-aprendizagem, na gestão democrática das (e nas) escolas do Sistema Municipal de Ensino como um todo. Devemos ampliar os debates da experiência desenvolvida em Porto Alegre, enquanto referência (nos diferentes aspectos de seu fazer educacional) de contraposição ao neoliberalismo estadual e nacional, o que deverá se articular mais profundamente ao projeto estratégico da Administração Popular, ou seja, da construção do controle popular sobre o Estado.

No entanto, o processo de construção das linhas norteadoras de nossa política para 1997-2000, bem como as decisões políticas, deverão ir além dessas duas experiências, avançando e reorientando a nossa proposta educacional. Para isso, o debate tem que fluir por dentro do partido e ganhar a sociedade, não ficando restrito à disputa pelo controle burocrático (de forma

explícita ou implícita), sem que venham à tona o debate do que fizemos, estamos fazendo e buscaremos fazer na educação através da SMED e na sociedade de Porto Alegre. É a partir deste salto de qualidade, resultante do envolvimento da militância, dos simpatizantes e amigos de nossa proposta (da Administração Popular), que daremos, depois, a sustentação na radicalização de nosso fazer em educação na cidade de Porto Alegre e no processo de construção das bases da nova sociedade socialista.

Da gestão de Esther na SMED (1989-1992) destacamos que a mesma buscou responder ao desafio da construção de uma escola possível para as classes populares, começando pelas séries iniciais; a ampliação de vagas no atendimento às crianças em idade escolar; a melhoria das condições de infraestrutura e as atividades de caráter extensionista. Em relação ao construtivismo, dizíamos em documento que subsidiou a indicação do professor Nilton Fischer a secretário da educação, em fins de 1992, que contribuiu para “que o educador rompesse com uma postura ingênua de conhecimento” e mostrando o “caminho de uma epistemologia crítica”. Mas que o mesmo, sendo uma concepção epistemológica do conhecimento, por si só não supriria uma postura política, pois deveria aliar-se a uma política educacional que lhe desse direção política, definindo o conteúdo da educação.

Dizíamos ainda: “Para os educadores petistas, é tarefa imediata a luta pela democratização da sociedade, democratização da escola e do sistema educacional”. A escola deveria ser um laboratório de aprendizagem democrática, um espaço privilegiado da praticada participação, da experiência da tomada de decisões, da superação da lógica da reprodução, das relações autoritárias da escola tradicional, portanto, um espaço de formação da cidadania e cultura democrática. E, para viabilizar esta democratização, seria necessário a garantia de espaços de expressão e de participação no interior da escola.

No campo da democratização da gestão, ou da elaboração das políticas educativas, pouco tínhamos avançado na primei-

ra gestão, seja quanto à relutância da SMED, na época, em aceitar as eleições na escola infantil (o projeto não previa); a recusa de modificação da lei anterior nas escolas regulares para uma proposta mais universal de eleição, e a divergência em relação ao papel dos Conselhos Escolares. Além do mais, a política da SMED em relação ao Conselho Municipal de Educação, que na época ficou “às traças”.

Sabemos que estes aspectos formais (instrumentos como eleição de diretores ou os conselhos escolares) da democracia são meios e não fins em si mesmos. Mas em seu processo de constituição, nos debates e discussões na efetivação das eleições dos representantes e, finalmente, enquanto espaço de participação e controle da cidadania sobre o Poder Público, estaríamos constituindo um aprendizado que supera o aspecto formal.

Na gestão de Nilton Fischer e de Sonia Pilla Vares (1993-1996), no sentido de construir uma escola contra-hegemônica voltada aos interesses populares, a Administração Popular partindo do acúmulo construído na 1ª gestão, e da avaliação da mesma, deu ênfase à gestão democrática e qualidade de ensino. Para tanto, desenvolveu inúmeras iniciativas desencadeadoras da participação, como já enunciamos: os conselhos escolares e as eleições de diretores.

À semelhança do Orçamento Participativo, foi implementado o projeto Constituinte Escolar e uma série de eventos e ações visando a construção da Escola Cidadã. Foram aprovados os Conselhos Escolares (1993) e a eleição direta de diretores (1994), e no final de 1994, propusemos às escolas o projeto de Reestruturação Curricular, onde, após discussões por região nas escolas, realizamos o Congresso Municipal. Neste foram aprovados os princípios da Escola Cidadã que constituem as referências da Reestruturação Curricular da Rede Municipal e construção dos novos regimentos escolares. Ao mesmo tempo, pelos eventos de formação, nas assessorias cotidianas e nos movimentos produzidos, buscamos desenvolver e construir uma nova concepção de escola, currículo e conhecimento com as escolas municipais de Porto Alegre.

Portanto, no mesmo momento em que, desenvolvíamos políticas gerais de democratização do sistema municipal de educação, reestruturamos a Secretaria Municipal de Educação. Criamos uma nova estrutura, ainda informal, com duas “torres”, uma administrativa e outra pedagógica, ambas articuladas para o atendimento às escolas; constituímos NAIS (Núcleos de Ação Institucional) e o Multidisciplinar, para contribuir na especificidade pedagógica do cotidiano escolar na assessoria às escolas.

Foram realizados seminários nacionais e internacionais, encontros e outros eventos que, em seu conteúdo, articulavam-se às discussões das e nas escolas da rede municipal, bem como à produção teórico-pedagógica mais atual dos debates educacionais. E demos continuidade e aprofundamos em quantidade e qualidade as publicações da Secretaria e realizamos uma parceria com a UFRGS em eventos, na assessoria e no desenvolvimento de projetos.

Por onde avançar?

O contexto adverso no qual desenvolvemos ações e políticas, a correlação de forças desfavoráveis, não devem ser fatores imobilizadores do fazer político. A mudança de tal realidade será resultado do nosso fazer histórico. Neste sentido devemos ser mais criativos e radicais nas proposições, buscando ampliar as diferenciações com o projeto neoliberal, estadual e nacional, no discurso e na prática, através de ações no Município e Estado. Na educação e no governo como um todo devemos radicalizar a democracia, a participação popular no controle, fiscalização e na aprendizagem de ser governo. Na decisão dos rumos da cidade, dos limites do governo municipal e na construção de seu “esgarçamento”. No âmbito estadual, devemos construir ações com outras administrações do campo popular, no mesmo sentido de participação e responsabilização do Estado, de suas obrigações com o povo e na mobilização contra o descomprometimento por parte do Estado, em nível estadual e federal.

O compromisso socialista de nosso partido deve ser traduzido, em situações adequadas, no discurso do prefeito, do vice e dos quadros políticos do governo como um todo, explicitando a relação de nossa prática de governo com iniciativas contextatórias dos movimentos sociais no país e fora dele diz o documento de debate das políticas municipais ao nosso governo. *Nossas políticas sociais devem buscar, para toda a população, serviços de saúde e educação capazes de satisfazer suas necessidades, ao nível do que de mais avançado o conhecimento humano tem produzido (o que mais significa necessariamente o mais complexo nem o mais caro)*. Devemos contrapor-nos aos governos estadual e federal e suas políticas de “descentralizar responsabilidade sem recursos à sua consecução” com a “busca da gestão de todos os recursos e serviços disponíveis em cada política social na cidade” de forma ofensiva, a exemplo do SUS.

Na educação, dizia o documento, as “garantias legais são mais precárias” [...] “devemos assumir a liderança pública de movimentos por um novo ordenamento institucional” e tributário, antecipando-se as proposições em andamento das classes dominantes.

Em relação aos trabalhadores municipais, devemos “construir uma abordagem mais integral” valorizando as conquistas asseguradas em nossos governos, mas propondo um diálogo global para resolver as distorções existentes. Pactuando com os servidores e população, políticas que fixem, no serviço público, as melhores capacidades, ao mesmo tempo em que promovam um incremento na produtividade de trabalho”.

Destes aspectos gerais, propomos uma relação de sugestões ao terceiro mandato da administração popular em educação a Porto Alegre:

- Realização do 2º Congresso da Rede Municipal, em 1997, no qual serão definidas as diretrizes políticas para a SMED (97-2000), em desdobramento aos princípios da política educacional que busca construir a Escola Cidadã, democrática e popular e que saiu vitoriosa na campanha da Administração

Popular.

-Realização de Orçamento Participativo da SMED, ampliando o repasse atual, a exemplo do Orçamento Participativo na cidade, mas com a discussão global dos recursos a serem aplicados na educação.

- Fortalecer os Conselhos Escolares, instrumentalizando-os de fato enquanto órgãos máximos em nível de escola, visando o exercício do seu papel e como condição *sine qua non* à constituição de um “conselhão” municipal.

- Incentivo e investimento na ampliação da organização dos diferentes segmentos.

- Avaliação global e individual do trabalho desenvolvido pelas assessorias técnico-pedagógicas, coordenações e supervisões da SMED (interna e por parte das escolas), visando sua reorganização e potencialização do trabalho na construção da Escola Cidadã.

- Constituir estudos e ações que reduzam custos de atividades/meios (fluxos e burocracia), buscando ampliar o atendimento e potencializar a qualidade dos serviços prestados à população.

- Construir efetivamente o combate à evasão, à reprovação e à repetência, como prioridade enquanto luta contra a exclusão dos setores populares da escola pública.

- Valorizar as propostas das escolas, bem como os projetos que busquem construir a democracia, o sucesso escolar e a construção do conhecimento, e na aprendizagem como intrínsecas ao ser cidadão de nossa cidade.

- Realizar o censo educacional de Porto Alegre, para construir políticas estratégicas para a cidade, articulando-as a diferentes esferas do estado e da sociedade civil.

- Informatizar a secretaria (SMED) e as escolas (secretaria da escola) visando desburocratizar e agilizar informações educacionais, recursos humanos, aproveitamento escolar, demandas, etc. vias terminais em diferentes lugares da cidade (escolas).

- Ampliar os convênios com as creches comunitárias, a par-

tir do levantamento das crianças de 0 a 6 anos em Porto Alegre, através de parcerias da PMPA com setores privados, com a sociedade civil, e outros.

- Eleições diretas e com voto universal para direção e vice das escolas municipais, sem requisito, exceto idade.

- Políticas públicas efetivas com vistas ao resgate e à valorização da cultura dos alunos das classes populares; combate ao racismo e todas as formas de preconceito e exclusão de gênero, étnico, etário, religioso e de opção sexual.

- Rediscussão de todos os projetos e oficinas, a partir de uma avaliação por parte do Conselho Escolar e SMED, levando em conta o número de alunos atendidos, atividades desenvolvidas, relação com as séries, disciplinas e aproveitamento escolar, com o projeto da escola e os princípios da escola cidadã.

- Fim de três turnos, dos desvios de função; realização de concurso para bibliotecário e secretaria escolar, para, com isso aumentar o atendimento e valorizar os trabalhadores em seu fazer pedagógico para o qual foram concursados, e o retorno dos professores às salas de aula com o fim dos desvios de função.

- Definição dos temas dos Seminários e Encontros (gerais e específicos) com as escolas, buscando potencializar as ações cotidianas na construção da Escola Cidadã.

- Construção de plano de redução gradual para os próximos quatro anos, com acompanhamento por parte das SMED e das escolas, da evasão, da repetência e da reprovação, articulando-os à melhoria da qualidade na educação.

- Articular as políticas da SMED com outras secretarias, não na ponta (atividades), mas enquanto plano estratégico de ações em nível da cidade na construção da contra-hegemonia.

- Ampliação do Projeto Raiar e sua articulação à UFRGS, à Tecnópolis, à SMIC, etc. bem como outros projetos informáticos.

- Articulação do ensino médio ao plano de desenvolvimento municipal (SMIC) e ao mercado de trabalho potencial da cidade.

- Qualificação dos diretores e vices, através de cursos em parceria Universidade/Secretaria Municipal de Administração/Outros, contribuindo, desse modo, na qualificação do trabalho dos servidores públicos na administração política, pedagógica e dos recursos humanos nas escolas.

Convênios e parcerias com a universidade, visando atividades de formação, de modificação curricular dos cursos de formação de professores e outras ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PORTO ALEGRE. PT (Partido dos Trabalhadores). **Diretrizes para o programa da terceira gestão da Administração Popular**. Porto Alegre, 1996.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Panfleto Campanha Mandato Renato Guimarães**. Porto Alegre, agosto/outubro de 1996.

PONT, Raul. **Entrevista à RBS TV**. Porto Alegre, domingo dia 6 outubro de 1996.

PT. **Documento de apoio ao professor Nilton Fischer**. Outubro/novembro de 1992.

PT. **Documento de debate às Políticas Públicas no terceiro Mandato da Administração Popular**. Outubro/novembro de 1996.

1 Texto produzido como contribuição ao debate do PT e do Mandato Popular e Socialista Renato Guimarães, 1996.

A luta pelo socialismo na educação em Porto Alegre¹

CARLOS RS MACHADO, ANÁLIA MARTINS, MARCO MELLO

*Sem educação, não há Revolução possível,
sem educação, não há socialismo possível,
sem educação, não há o homem novo
de que o Che falava.*

Fidel Castro

Introdução

Nestes 20 anos de PT, vários foram os desafios e vitórias. Conseguimos em diversas vezes afirmar a necessidade do PT ser um partido estratégico para construirmos a transformação da sociedade brasileira. Buscamos construir sua identidade como: *de massas, democrático, popular e socialista*. Isto porque, num país como o Brasil, com uma complexidade histórica, cultural, étnica e geográfica e instrumentos de hegemonia, a luta e a construção do socialismo não pode ser uma obra de poucos e, ainda menos, se usar formas restritas de luta.

Não será, portanto, com a luta de pequenos grupos sectários ou mesmo militarizados, nem apenas sustentada em articulações de cúpulas parlamentares, sindicais ou partidárias que construiremos o socialismo brasileiro. A revolução social só poderá nascer como fruto de uma imensa luta de massas, como tarefa de milhões de brasileiros. Será tarefa de proletários, camponeses, intelectuais, pequenos proprietários, povos indígenas, negros, mulheres, jovens, meninos de rua, sem-teto, desempregados, idosos, e todos aqueles que se dispuserem a colocar abaixo este sistema iníquo e de construir o **socialismo**. Enfim, esta é e será uma luta de todos os grupos sociais e cidadãos que sofrem a exploração, a opressão, a alienação e a degradação ambiental² que o capitalismo impõe no Brasil.

Nessa luta, acreditamos que a educação tem um papel fundamental, para além da importância dada pela esquerda revolucionária até o momento. O debate desta questão, da experiência do PT na SMED, de 1989 a 2000, são o pano de fundo que apresentamos a seguir, para depois, apresentar algumas contribuições ao debate coletivo e ao avanço de nossa luta neste campo.

A utopia do PT: o socialismo e a educação

Descobrimos, nesses 20 anos, a importância da ocupação de espaços nos sindicatos, associações de moradores, grêmios estudantis, escolas, e outras entidades nos movimentos sociais populares. Mas, também, em Prefeituras, Câmaras de Vereadores, Assembleia Legislativa e Governo de Estado. Isto fez com que percebêssemos a necessidade de avançarmos em nossas elaborações políticas para estes espaços. Até porque, com o fim do “socialismo burocrático” e a ofensiva neoliberal novas questões se colocaram ao debate estratégico.

Nos espaços de governo, começamos a desenvolver e implementar políticas públicas que efetivassem a melhoria das condições de vida das populações, bem como da construção de espaços de participação destas mesmas populações, na definição e priorização das políticas a serem implementadas.

Também descobrimos a importância da luta do dia-a-dia, no enfrentamento às práticas, valores e hábitos decorrentes da sociedade excludente. É no espaço do *vivido* (nas relações vividas e construídas pelos indivíduos em seu cotidiano), que se produz e reproduz o “sistema”, seus valores, práticas e concepções. Esta hegemonia perpassa todos os “espaços” em que vivemos e as próprias concepções que possibilitam a compreensão de tais processos. Assim é que compreendemos a luta no campo educacional como de fundamental importância aos processos de construção dos movimentos de massas necessários às transformações socialistas.

A educação e as escolas, são partes fundamentais e estratégicas para construirmos, desde já, no cotidiano e por dentro destes movimentos, novos valores, práticas e concepções, individuais e coletivas, mas em processos solidários e libertários.

A luta educacional é estratégica

A educação sempre esteve presente na agenda dos revolucionários. Esteve no centro das discussões da Revolução Francesa, da Comuna de Paris, da Revolução Russa, e como não poderia deixar de ser, de todas as verdadeiras reformas burguesas realizadas até o século XIX. No caso dos revolucionários proletários, a educação é parte do programa comunista (Marx e Engels) ou de um projeto de construção do homem novo (Gramsci e Guevara).

Em nosso país, porém, as questões da educação, como também da cultura, tem sido tradicionalmente relegadas a segundo plano pela esquerda, com raras exceções. Mesmo com forte trabalho junto ao setor, a esquerda organizada brasileira não tem, no seu horizonte, a educação como ação **estratégica** na disputa cultural e da construção da contra-hegemonia. E, neste campo, sua atuação tem privilegiado a luta sindical corporativa e reivindicatória. O centro das ações e das políticas dos revolucionários brasileiros sempre esteve na prioridade do trabalho junto ao setor sindical, em especial, o operário, pois, ainda presa a concepções e realidades que não respondem mais aos enfrentamentos estratégicos necessários.

No entanto, com o desmonte do estado-desenvolvimentista e a reestruturação capitalista que, de uma forma geral, reduz e desestrutura os processos produtivos e as organizações tradicionais (públicas e privadas) está levando o movimento sindical tradicional a uma crise profunda. Além disso, o desemprego, a precarização do trabalho, a crise e o ataque dos setores hegemônicos às organizações dos trabalhadores acabaram reduzindo o poder de fogo destes setores. O novo modelo estatal neoliberal busca novas funções e hierarquiza os trabalhadores brasileiros, bem como reestrutura o aparato estatal para melhor exercer e/ou manter-se com o controle hegemônico ao nível da sociedade. No caso da educação, os organismos internacionais e nacionais de controle e hegemonia, retomam a teoria do capital humano da década de 70 e introduzem, através das políticas educacionais que propõem e são implementadas por seus governos, a

lógica da mercadoria no cerne dos processos educacionais em geral e do ensino em particular.

A experiência de Porto Alegre na SMED

É dentro deste contexto, de enfrentamento aos neoliberais e suas políticas na educação, e no estratégico, naquilo que queremos construir enquanto utopia, que se inserem as lutas socialistas na educação. Nos espaços institucionais, no caso, no nível municipal, a partir da SMED, estamos respondendo à altura os desafios e fazendo o enfrentamento necessário às políticas neoliberais na educação. Mas, numa perspectiva de longo fôlego, e radical, de luta contra a ordem, devemos avançar para a construção de uma intervenção orgânica e política junto aos setores populares, articulando-a à educação e ao ensino desenvolvido nas escolas municipais e estaduais. Este horizonte, vai além da luta sindical, ou popular, nas vilas, mas passa por estas e articulando-as com a construção por dentro destes movimentos, de novas práticas, valores e relações contra-hegemônicas.

Na rede municipal de ensino, a partir da SMED, podemos dizer que por suas políticas e ações, de 1989 a 2000, que avançamos muito na melhoria das condições de vida, de estudo e ensino, com todos aqueles que participam dos processos. Também pelas políticas salariais e as condições de trabalho aos professores; pelos processos de ensino, de estudo, das condições das escolas, como infra-estrutura material e humana; por espaços participativos à comunidade escolar em geral, aos alunos, professores, funcionários, podemos dizer que avançamos muito nestes 12 anos na educação, do que tínhamos acumulado até 1988.

Considerações de conjunto sobre as três experiências

Do ponto de vista institucional, poderíamos dizer que avançamos muito nestes 12 anos, a partir das contribuições e aspectos desenvolvidos em cada gestão. Seja pelo Construtivismo, com Esther, pela políticas de gestão democrática a partir de 93, com Fischer, e depois, mais amplamente com Sônia Pilla Vares, e por fim, com a escola por ciclos na gestão de José Clóvis. Neste sen-

tido, ampliamos significativamente as escolas municipais, e conseqüentemente, as matrículas de crianças nas escolas, ou seja, democratizamos o acesso ao ensino. De outro lado, reduzimos a exclusão escolar, pela diminuição da evasão e da reprovação, e também criamos condições materiais de trabalho e estudo às crianças e aos trabalhadores/as. Estamos pagando, em Porto Alegre, um dos salários mais altos, em média, para professores/as em regime de 20 horas. Além de termos desenvolvido políticas efetivas de formação, em serviço, e através das assessorias e seminários que realizamos. Por fim, nestes 12 anos, podemos dizer que consolidamos a marca da participação e da gestão democrática, como aspectos fundamentais de nossos governos e de sua articulação aos processos educativos. Do ponto de vista das políticas educacionais e de sua efetivação, em que certamente os gestores à frente da SMED tiveram seus méritos, acreditamos que não foram a didática ou o Construtivismo, apesar de terem ajudado, que possibilitaram a melhoria dos indicadores e a aprendizagem. E, também não foram os processos e os espaços da gestão democrática, a construção de ações para os excluídos, de parceira e autonomia, dos conselhos escolares, do congresso, da proposta por ciclos. Mas foi, sim, o trabalho dos sujeitos que ao serem tensionados por nossas propostas - por serem cúmplices e compactuarem com estas, que na sua prática cotidiana, na sua escola, na sua relação com os alunos, enquanto mediadores daqueles e de sua ação e consciência como sujeito que fez realidade os sonhos, da aprendizagem e da aprovação - fizeram acontecer. Portanto, este é um dos aspectos fundamentais que devemos resgatar em cada momento.

Além disso, não conseguimos avançar para a construção de uma gestão democrática no nível interno da Secretaria, para que os avanços construídos sejam coletivos e não somente daqueles que estejam à frente da SMED. Não conseguimos ainda *espraiar* às escolas a idéia e necessidade de construção de seu projeto de escola articulada à sua comunidade e dentro de um projeto global de cidade, e não, necessariamente, dependente da mantenedora. Neste aspecto, portanto, não conseguimos avançar na construção

da gestão democrática do sistema. Ficamos apenas na democratização da escola. Mas demos alguns passos naquele sentido, como o Congresso das Escolas e outros, que podem ser radicalizados no rumo da construção dos projetos das escolas e da relação destas com a mantenedora e de outros “entes” do sistema como de: *unidade na diversidade*.

Como avançar no quarto mandato em educação na cidade de Porto Alegre

Devido à complexidade histórica, cultural, estrutural, étnica e geográfica de nosso país e da complexidade das formas e dos instrumentos de hegemonia, a luta e a construção do socialismo não pode ser uma obra de poucos e, ainda menos, usando formas restritas de luta, por pequenos grupos, ou sustentada apenas em articulações de cúpulas parlamentares, sindicais ou partidárias, ou a partir da lógica institucional ou dos espaços de governo em que estamos inseridos. A revolução social só poderá nascer como fruto de uma imensa luta de massas, como tarefa de milhões de brasileiros. No campo educacional é de fundamental importância aos processos de construção aos movimentos de massa necessários às transformações socialistas que, ao mesmo tempo em que passamos à desconstrução da hegemonia capitalista, que se produz e re-produz, nos espaços educativos, busquemos a construção de novos valores, práticas e concepções, individuais e coletivas em processos solidários e libertários. Portanto, a educação e as escolas são partes fundamentais e estratégicas na construção da contra-hegemonia socialista neste processo.

Sendo assim, devemos levar em consideração que:

a) Devido ao caráter da dominação em nosso país e da importância do mesmo no Continente e no mundo, a luta socialista, para ser eficaz em seus propósitos, deverá ser de massa e organizada de tal maneira que milhares de combatentes sejam preparados para enfrentar a violência dos exploradores, quando isso se fizer necessário.

b) Se queremos chegar a uma sociedade sem exploração, dominação, humilhação e discriminação de qualquer ordem ou ide-

ologia, devemos já, no processo de construção da organização e da luta contra-hegemônica, construir tais práticas e valores fundantes do *vivido* dos humanos e a sociedade que queremos construir.

c) Devemos avançar na construção do controle popular sobre o governo/Estado para que a ocupação de governos populares e o desenvolvimento de políticas sociais melhorem as condições de vida, enfrentem a exclusão e constituam espaços concretos de participação das populações nas mesmas, bem como a fiscalização, contribuindo para a auto-organização popular.

d) Somente numa estratégia cultural e política de longo fôlego na luta contra a ordem, desde dentro e desde fora, podemos evitar que nos aprisionemos nos limites legais e institucionais em que vivem nossos governos.

e) O avanço para um salto de qualidade na perspectiva democrático-popular na educação e no ensino deverão passar por uma articulação e relação dos processos de ensino-aprendizagem com **o concebido e o vivido** dos diferentes agentes destes/nestes processos enquanto estratégicos ao enfrentamento ao capitalismo e a seus processos de produção e re-produção nos espaços do cotidiano.

f) Somente com a construção de movimentos de sujeitos autônomos em suas relações, construtores de projetos contra-hegemônicos na escola e na sociedade, de forma coletiva e em movimentos de massa, do micro ao macro, no enfrentamento ao setores dominantes e aos processos de institucionalização poderemos de fato construir uma contra-hegemonia numa perspectiva estratégica. **Propomos:**

1) Avançar nas ações e políticas de gestão democrática das (e nas) escolas para a construção da gestão democrática do/no Sistema Municipal de Ensino como um todo, enquanto um movimento cultural participativo e contra-hegemônico, e na busca da construção conjunta de políticas para o sistema e para a cidade, articulando-se com SE em Porto Alegre, visando a potencialização das ações entre ambas e a construção, a médio prazo, de plano de educação para o município de Porto Alegre com as duas redes de

ensino, e se possível, com a rede particular.

2) Ampliação dos poderes e responsabilidades do Orçamento Participativo, não se restringindo, como atualmente, somente aos recursos dos investimentos. Ou seja, de construirmos a idéia na cidade e efetivar, nos próximos 4 anos (a partir de 2001), de que os 100% dos recursos municipais sejam discutidos. Para isso, seria necessário avançarmos na informatização e *publicização* das informações municipais de todos os tipos, com acesso a todos os cidadãos. E, na SMED, realizar uma ampla discussão da experiência do O.P., visto que o mesmo está mais contribuindo à “disputa rasteira” e à competitividade entre as escolas, do que à construção efetiva e solidária das definições dos projetos a serem financiados.

3) A necessidade da construção de políticas globais, de forma participativa e democrática para o governar executivo na SMED, de forma que as diretrizes às escolas e ao plano plurianual, sejam, de fato, construídas participativamente nas escolas e no envolvimento das comunidades. E que a SMED leve em consideração tais elementos no processo de execução e seja acompanhada e fiscalizada por um conselho geral das escolas ao nível regional e municipal.

4) A ampliação de experiências, como a das Cidades Educadoras e das Cidades do Mercosul ou Mercocidades, visando a construção de blocos de disputa e construção de alternativas à globalização excludente neoliberal. Poderiam também ser realizadas reuniões de prefeituras populares, socialistas e comunistas, participantes do Fórum de São Paulo. No entanto, tais experiências têm que ganhar capilaridade, seja das comunidades e universidades, escolas, etc. nas cidades, e entre elas e todos estas instituições, para que possam acessar e participar dos intercâmbios e trocas possíveis e a serem construídas, bem como da articulação destas com as políticas em desenvolvimento em educação na cidade.

5) Construir a idéia da origem das políticas desde *abajo*, no partido, nos movimentos sociais populares (moradores, sindicais e estudantis, negros, mulheres, etc.) como concepção e prática

para a construção de outros espaços autônomos e independentes da administração popular. A AP pode e deve orientar-se neste sentido e o PT, movimentos sociais sob nossa intervenção, etc. devem constituir tais espaços independentes, autônomos e fortes, para pensarem ações e atividades para além daquelas propostas pela AP ou pela SMED.

6) Desenvolvimento, incentivo, e troca de experiências de grupos de produção, de autogestão, co-gestão e sustentação de projetos de autonomia e de desenvolvimento popular, aproveitando as potencialidade individuais, de grupos, regiões e da cidade e seu entorno, tendo como referência o que é conhecido como Economia Popular Solidária. (FESC, SMIC, SMS, e outras) e sua articulação com os projetos das escolas e da educação como um todo.

7) A construção de Redes entre serviços e políticas de forma horizontal e vertical, de cima para baixo e de baixo para cima, em todas a áreas e abrangência das secretarias municipais.

8) Construção com as cidades da região metropolitana, universidades, Metroplan, etc., diagnóstico das regiões, problemas principais, potencialidades estratégicas, para a partir daí construir diretrizes comuns de enfrentamento aos problemas e políticas comuns em torno da educação, saúde, habitação, ambiente natural, transporte, etc.

9) Identificação de arroios, sangas, riachos e outros mananciais d'água para diagnóstico e estudo de eventual poluição e a sua despoluição, bem como preservação a médio e longo prazo; a construção de uma política educacional ambiental em Porto Alegre articulando as diferentes secretarias e entidades envolvidas e preocupadas com a questão.

10) Constituição de infra-estrutura material e humana para a ocupação, utilização, acesso e de potencialização da *infovia* em construção nas regiões, e sua articulação com os espaços, escolas e Universidades.

11) Turismo popular, ecológico e histórico, educativo para a cidade e da cidade para o interior, junto à pequena produção (vida no campo); sítios arqueológicos, históricos e naturais; festas e eventos regionais; produção vinícola e colonização diversificadas, etc.

12) Enfrentamento radical da pobreza, da miséria e da exclusão (renda mínima, bolsa escola, apadrinhamento por empresas, de famílias, etc.) como política global da AP e articuladas com todas as políticas municipais.

13) Radicalização da democracia na SMED com a construção das diretrizes da próxima gestão para o sistema municipal de ensino, numa perspectiva democrática, de construção da autonomia e independência dos diferentes agentes dentro deste sistema, da informatização e *publicização* de todas as informações da Secretaria de Educação (matrículas, recursos, pessoas, etc.), como aprendizagem para a construção da gestão democrática do sistema como um todo (todo e partes).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CASTRO, Fidel. *Discurso na Cidade Escolar Libertad* (setembro de 1997). In **Jornal Granma Internacional**, n.º 17, Ano 32, 01 a 15/10 /97, pág. 05.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações sociais de produção**. Porto: Scorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital**. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.

1 Texto elaborado pelos autores como contribuição ao debate do coletivo do vereador *Renato Guimarães (PT)* e para o programa na educação no quarto mandato do PT em Porto Alegre. Abril/Maio 2000.

2 E que o socialismo burocrático não deu a devida importância e radicalidade que é necessária.

A educação em Porto Alegre de 2001 a 2004: propostas¹

CARLOS RS MACHADO

A vitória do PT em 1998, para o governo estadual, já tinha anunciado, no subterrâneo dos debates e fóruns internos do partido, e externamente, pelos meios de comunicação, principalmente impressa, que os **ciclos** de formação, em desenvolvimento em Porto Alegre, enquanto aspecto central da política educacional mais cedo ou mais tarde viria à tona. Na campanha eleitoral de 1998, a questão aparecia da seguinte maneira: *Olívio vai, ou não vai implantar os ciclos na rede estadual?* Os ciclos de formação não foram implementados, pois a Secretaria de Educação Estadual começou a desenvolver uma proposta participativa e de consulta à comunidade escolar que culminaria na realização de um congresso, no qual seriam definidas as diretrizes e os aspectos gerais da política de educação estadual. No entanto, desde o início dos debates da Constituinte Escolar até a Conferência Estadual, nesse ano (2001), este tema, e a falta de resposta explícita, pairou no ar e nos debates das escolas e dos meios de comunicação, bem como na cabeça dos professores e pais. Recentemente, na eleição municipal, de 2000, os **ciclos** de formação voltaram aos debates. Os meios de comunicação impressa da cidade, os panfletos eleitorais, nos debates e até na TV, o assunto foi debatido, defendido e repudiado. Vitoriosa, a campanha da Frente Popular com a eleição de Tarso Genro para prefeito, podemos ir além destes debates parciais, bem como dos itens gerais colocados como indicadores do programa para a quarta gestão na cidade em relação a questão. E, certamente, isto seria necessário, pois tais documentos públicos manifestam algumas idéias apenas, em relação a *manter e aprofundar os ciclos*.

Este texto pretende fazer algumas contribuições para, neste

período de transição da *governança da* educação em nossa cidade, ultrapassando o debate superficial que vimos fazendo até o presente. É uma tarefa grandiosa, que certamente deverá ser realizada coletivamente, mas por isso mesmo, é necessário que “alguém dê o primeiro chute”. O escrito parte de um olhar de quem esteve dentro da SMED (1993 a 1996), e de fora (1997 a 2000) da secretaria; mas não ausente do debate e da construção, da crítica e de proposições alternativas às políticas que vêm sendo desenvolvidas pelos companheiros e companheiras à frente da SMED (Secretaria Municipal de Educação). Para tanto, apresentamos um histórico da educação e das gestões da Administração Popular em Porto Alegre (1989-2000) para, a seguir, relacionar algumas contribuições ao debate das políticas a serem desenvolvidas de 2001 a 2004.

1. Primeira Parte: aspectos gerais da história política e educacional recente de Porto Alegre: 1989 a 2000

A ditadura militar foi derrotada em Porto Alegre nas eleições de 1985, pois nesse ano as cidades designadas pela ditadura como áreas de segurança nacional tinham seus prefeitos indicados pelos militares. As oposições elegeram vários prefeitos em todo o Brasil. Em Porto Alegre, o PDT (Partido Democrático Trabalhista), liderado pelo ex-prefeito Leonel Brizola elegeu Alceu Collares prefeito da capital, para um curto mandato de três anos. Já na eleição de 1988, que ocorreu em todas as capitais, o Partido dos Trabalhadores, através de coligações chamadas Administrações Populares, conseguiu se eleger em muitas cidades, dentre as quais: Porto Alegre (RS), Santos (SP), São Paulo (SP), Diadema (SP) (HARNECKER, 1993). Destas prefeituras, somente Porto Alegre vem sendo governada pelo PT desde então.

O **governo do PDT (1985 a 1988)**, com Collares, buscou superar *as dificuldades naturais de uma administração que se iniciava e o saneamento das finanças e a elaboração de projetos de toda ordem*. No entanto, diante do *bloqueio no aporte de recursos estaduais e federais, quer na forma de financiamento, quer sob a modalidade de fundo perdido*, a Administração teve de reprogramar-se. Priorizou o *seu projeto educacional, a saúde, a*

melhoria das condições de vida nos bairros e vilas mais carentes e Projeto de Humanização do Centro. Na educação, procurou, através da SMED, assumir *como prioridade a educação da população de baixa renda, buscando, com a participação da comunidade, diminuir as desigualdades sociais.*² Destaca-se nesse período, a ruptura com o acordo anterior entre governo do Estado e PMPA, pelo qual o Município construía os prédios escolares, mas o Estado os mantinha e os administrava, de modo que Porto Alegre tinha uma diminuta rede escolar municipal.

No **primeiro governo do PT**, com Olívio Dutra (1989 a 1992), se afirma também ter organizado a administração e as finanças públicas, além de terem-se apropriado do funcionamento da máquina administrativa municipal. Apesar de graves dificuldades no início do governo, como o *locout* dos transportadores de passageiros, este governo se consolidou com uma marca de administração pública séria, competente, democrática, e participativa. Conseguiu criar melhores bases financeiras, através do saneamento e da reorganização das finanças municipais, para os próximos governos, e visivelmente melhorou os serviços públicos gerais. Isto somado à implementação do Orçamento Participativo e à participação popular, noutros espaços, acabaram reelegendo o partido.

No **segundo governo do PT**, de Tarso Genro (1993 a 1996), ampliaram-se as políticas estratégicas para a cidade, com a consolidação do Orçamento Participativo e de vários projetos de desenvolvimento junto com diversos setores sociais e institucionais. O processo chamado Cidade Constituinte reuniu diferente setores, especialistas e a população visando constituir as diretrizes de longo prazo para a cidade. Plenárias temáticas e de serviços, as rodadas intermediárias do Orçamento Participativo, dentre outras, acabaram criando novos espaços de discussão e deliberação dos cidadãos em relação a políticas municipais. O I Congresso da Cidade e as Resoluções da Cidade Constituinte prepararam o caminho para o governo seguinte.

No **terceiro governo**, de Raul Pont (1997 à 2000), ampliaram-se, ainda mais, as políticas participativas de envolvimento

da população, seja na discussão de diretrizes gerais do Plano Plurianual, dando continuidade às desenvolvidas anteriormente, seja nas referentes ao Orçamento Participativo. Ao mesmo tempo, ampliaram-se as relações com cidades co-irmãs na Europa e outros continentes, bem como realizaram-se o II e o III Congresso da Cidade (maio de 2000).

Na SMED, Esther Grossi estava à frente da educação de 1989 à 1992; Nilton Fischer, 10 meses de 1993, e Sônia Pilla Vares até fins de 1996; e, por fim, José Clóvis Azevedo de 1997 a 2000.

1.2. A experiência da educação em Porto Alegre no período³

Na rede municipal de ensino, a partir da SMED, podemos dizer que por suas políticas e ações, de 1989 a 2000, avançou muito na melhoria das condições de vida, de estudo e ensino, com todos aqueles que participam destes processos. Mas também pelas políticas salariais e as condições de trabalho aos professores; pelos processos de ensino, de estudo, das condições das escolas, como infra-estrutura material, humana, dentre outras, aos alunos; por espaços participativos à comunidade escolar em geral, aos alunos, professores, funcionários, podemos dizer que avançamos muito nestes 12 anos na educação, do que tínhamos acumulado até 1988.

Da gestão de Esther Grossi (1989 a 1992), podemos destacar que se buscou responder ao desafio da construção de uma escola possível para as classes populares, começando pelas séries iniciais, e a ampliação de vagas no atendimento. A mesma, teve no Construtivismo, sua referência teórica principal nos primeiros anos de governo, e ao final, ampliando com outros teóricos sua perspectiva. Isto, contribuiu para que o educador rompesse com uma postura ingênua de conhecimento ao mostrar o caminho de uma epistemologia crítica.

No entanto, sendo o mesmo, uma concepção epistemológica do conhecimento, por si só não supriria uma postura política, que deveria aliar-se a uma política educacional, que lhe desse direção política, definindo o conteúdo da educação.

Lembramos, ainda, que os companheiros e companheiras na

SMED, relutaram em aceitar as eleições na escola infantil (o projeto não previa); a recusa de modificação da lei de eleição dos diretores para uma proposta mais universal e na amplitude de poder dos Conselhos Escolares. Além do mais, a política da SMED em relação ao Conselho Municipal de Educação foi inexistente, pois, na época (depois de 91), o mesmo ficou às traças, sem recursos, infra e recursos humanos para exercer seu papel, inclusive legal.

Da gestão de Nilton Fischer e Sônia Pilla Vares (1993 a 1996), podemos destacar dois momentos. O primeiro, o ano de 1993, e o segundo de 1994 a 1996.

No primeiro momento, quando da substituição da prof. Esther Grossi, se buscou partir do acumulado pelo partido e na educação popular, bem como da consulta e do envolvimento participativo da rede e dos setores internos a SMED, na construção das diretrizes. No entanto, a partir do segundo semestre, os grupos e pessoas que ocuparam a SMED até 1993, e que permaneceram com aqueles que entraram (em suas divisões internas), começaram a divergir sobre aspectos relativos ao conteúdo das políticas, das responsabilidades e encaminhamentos. Perpassava, no entanto as divergências relacionadas as concepções de fundo ou aos métodos de construir e efetivar as políticas junto às escolas. Tais conflitos levaram a saída do professor Fischer da SMED (Secretaria de Educação Municipal) e sua substituição por Sônia Pilla Vares.

Com Sônia, iniciamos o segundo momento do governo da Administração Popular na educação na cidade. Será dado ênfase a aspectos relacionados à gestão democrática como parte do processo de construir uma escola contra-hegemônica voltada aos interesses populares, para o qual, no início de 94 seria lançado o projeto Escola Cidadã.

Ao longo de 1994, será implementado o projeto Constituinte Escolar, visando a construção da referida escola. Os Conselhos Escolares, tornados lei em 1993, e as eleições de diretores, em 1994, constituíram-se em espaços e instrumentos da gestão democrática relacionados ao projeto de Escola Cidadã. No início de 1995, internamente, a SMED iniciou discussão de uma nova concepção de escola, de currículo e de conhecimento, a partir do anún-

cio público de que as escolas seriam re-estruturadas (nestes aspectos) a partir do Congresso das Escolas. O gabinete da secretária e a assessoria pedagógica começara a discutir uma proposta alternativa já em discussão na Escola Municipal Monte Cristo desde dezembro de 1994.⁴ Em maio/junho se realizaram encontros regionais e um municipal do qual saíram as diretrizes da Escola Cidadã que foram divulgados no 2º semestre daquele ano. Em 1996, efetivaram-se as discussões dos novos regimentos, balizados pelos princípios da Escola Cidadã.

Da gestão de José Clóvis (1997 a 2000), podemos destacar a continuidade do processo anterior, e a ênfase à implementação da proposta por ciclos de formação. Isto porque, até fins de 1996, nenhuma escola tinha decidido se organizar nesta estrutura curricular, com exceção daquelas inauguradas pela SMED. Então, nesta terceira gestão, além de dar continuidade às políticas da gestão democrática anterior, avançou-se na mudança curricular das escolas para que, até fins de 2000, todas as escolas estivessem cicladas.

A proposta de organização curricular por ciclos, surgida em fins de 94, e implementada na E.M. Monte Cristo em 1995, e nas escolas que eram inauguradas, era apresentada como tendo sido aprovada e a ser desenvolvida a partir das deliberações do Congresso das Escolas Municipais realizado em meados de 1995.

Certamente, a escola por ciclos de formação avança e aprofunda aspectos relacionados à organização do trabalho da escola, da organização curricular, da concepção de conhecimento, bem como do trabalho educativo a ser desenvolvido. Visa, ao mesmo tempo, o enfrentamento radical da exclusão das crianças das classes populares das escolas. E neste sentido, o processo foi acelerado em seu processo de implementação na gestão do prof. José Clóvis Azevedo. No entanto, desenvolveu-se, ainda, o Orçamento Participativo da SMED, onde as escolas constroem projetos político-pedagógicos, junto com suas comunidades escolares, visando disputarem recursos ao seu financiamento dentro de suas regiões (NAI.); deu-se continuidade aos seminários nacionais e internacionais; as assessorias às escolas, visando a implementação dos

ciclos de formação; às conquistas salariais e à manutenção e aperfeiçoamento da infra-estrutura educativa e se realizaram Encontros diversos de educadores e da comunidade escolar bem como o II Congresso das Escolas Municipais.

1.4. Considerações

Se pensarmos a cidade e conjunto, as noventa escolas públicas municipais são apenas 1/3 das das escolas públicas da cidade (o Estado tem em torno de 250 escolas). E apenas 1/4 das escolas da cidade, se juntarmos, a estas, as escolas privadas (em torno de 80 escolas).⁵ As **matrículas** em Porto Alegre, na rede municipal, conforme a SMED, estão em 55.736 alunos,⁶ a rede estadual, 141 mil (96), a particular, 55 mil (96), totalizando, mais ou menos, 250 mil alunos.⁷ Os mesmos números poderiam ser levantados em relação aos **professores/as**, em termos quantitativos, para afirmarmos que temos um potencial significativo de cidadãos relacionados ou envolvidos de uma forma, ou outra, com a fazer educativo em nossa cidade. E tal potencial poderá ser utilizado para alavancarmos uma *viabilidade estratégica*, conforme MATUS, visando a construção de melhores condições à luta política transformadora do/no futuro, desde o presente. Assim, o potencial a ser aproveitado numa articulação entre as quatro redes e a construção de diretrizes gerais, cidadãs, poderiam e deveriam ser vislumbradas como uma perspectiva concreta para este 4º mandato da AP na cidade nos próximos quatro anos.

Na verdade, a lei municipal que institui o Sistema Municipal na Cidade e também a própria lei do Conselho Municipal, de 1991, avançam ao propor um plano municipal. Além disso, temos experiências, como São André (SP), que já vem realizando experiências exitosas de construção de plano municipal de educação em sua cidade. Porto Alegre, como cidade educadora, não pode restringir tal título, somente, à rede municipal. Devemos espaiá-lo, como diz Olívio, às demais redes de nossa cidade a partir da SMED.

Por fim, outro aspecto importante, relacionado aos professores/as que trabalham na rede municipal, é que muitos deles não trabalham apenas nesta rede, mas, também na estadual, particular

ou federal. Além disso, as escolas estão localizadas num determinado bairro ou vila, apesar de estarem circunscritas a diretrizes legais ou políticas gerais comuns às suas redes de ensino,⁸ o que não é o caso dos professores/as que transitam em diferentes redes. Portanto, quando são desenvolvidas atividades de formação, de discussão e de indução à elaboração e participação política, estamos incidindo, em parte, na cidade como um todo. Isto porque, **a cidade é a mesma**, na qual as três ou quatro redes de ensino pertencem e na qual se desenvolve a educação, vivem seus cidadãos e sonham suas utopias.

É claro que a SMED administra e coordena as políticas educacionais na rede municipal, mas a política educacional, além de direcionar-se à sua rede, deverá, nos quatro anos seguintes, ampliar suas perspectivas visando a construção de uma política educacional, com as demais redes para a cidade de Porto Alegre. Neste sentido, os companheiros/as e companheiras à frente da SMED e nas escolas municipais deverão estar na linha de frente da articulação e da construção dos meios para que tal proposição se efetive.⁹

2. Segunda parte: os ciclos de formação como política educativa na cidade a partir de 1997

Conforme a introdução, a escola por ciclos está em evidência, e é ela que destacamos, nesta segunda parte, com o aspecto da política educacional em desenvolvimento na cidade. No entanto, o desenvolvimento dos ciclos somente foi possível pelo construído como materialidade e pelas políticas e relações desenvolvidas ao longo destes doze anos.

O secretário de educação, em outubro de 2000, o prof. José Clóvis Azevedo, nos dizia que é aquela escola que *respeitando e considerando as diferentes fases de desenvolvimento humano (...), cuja organização adapta-se aos ciclos da vida (das idades dos alunos)* [visa] *garantir os avanços dos educandos*. O avanço dos educandos é o *sucesso escolar* dos mesmos, é sua *aprendizagem*. Os problemas ou dificuldades atuais, diz o secretário (ZH, outubro 2000), *são quase em sua totalidade herança do ensino tradicional*. E, em seguida, complementa que *a escola por ciclos está*

*garantindo o sucesso escolar destes educandos.*¹⁰

Concordamos com o secretário. A escola por ciclos avança e aprofunda aspectos relacionados à organização de seu trabalho, da organização curricular, da concepção de conhecimento, bem como do trabalho educativo a ser desenvolvido e, ao mesmo tempo, enfrenta a exclusão das crianças das classes populares, seja pela “evasão” como pela reprovação. Isto porque, a organização escolar pressupõe e obriga a reorganização dos tempos e espaços pedagógicos.

No entanto, afirmamos, também, que não podemos ficar restritos ao aprender e aos processos relacionados às idades de nossos alunos. Além do que, tais processos e os problemas advindos da implementação, no cotidiano escolar e da sala de aula, exigem avaliações situacionais (MATUS, 1996) coletivas, da rede, para seu aperfeiçoamento, revisão e aprofundamento, além, é claro de pontuarmos os problemas da proposta.

Em primeiro lugar, a escola não é uma ilha, separada da vida, da realidade, do contexto social, conjuntural e histórico em que vivemos e, portanto, a mesma é/estará sempre permeável e perpassada pelas contradições da realidade e da vida. Ou seja, é lícito e pertinente, supor e pressupor que a mesma seja também perpassada pela mesma realidade e vida cotidiana onde estão imersos os humanos que dela fazem parte e estudam-ensinam.¹¹ Em outras palavras, a escola por ciclos é perpassada por contradições e conflitos em seus processos de existir e agir.

Em segundo, e em parte relacionado à questão anterior, achamos fundamental para o debate sobre a escola por ciclos de Porto Alegre, dizer que os problemas não apenas decorrem *de resquícios* da escola tradicional, mas de aspectos a serem aperfeiçoados, revistos e até modificados, se necessário, nessa proposta. Ao ser a escola parte de um todo, no caso, a rede municipal, o sistema de ensino da cidade e do/no sistema atual, a relação da mesma, com este todo, é de mútua influência.

O todo é a sociedade instituída que perpassa e influi no fazer dentro da escola, com ciclos ou sem ciclos. É e será pelo enfrentamento permanente e de construção do novo, pela crítica e

na identificação dos problemas e a construção de soluções coletivas por onde podemos avançar. Até o próprio secretário, José Clóvis, ao usar a expressão *quase a totalidade* das dificuldades atuais da escola municipal, acaba admitindo, apesar de não avançar além da constatação, que *nem todos os problemas atuais das escolas são somente resquícios da escola tradicional. São decorrentes da própria realidade e dos processos desencadeados por nossos governos e necessários e pertencentes à própria dialética da implementação de propostas que pressupõem a constituição de sujeitos em e de seu fazer, e por seu fazer educativo.* Portanto, há problemas e devemos equacioná-los coletivamente.

2.1 - Os ciclos e as políticas educacionais: limitações

Na medida em que o Secretário não foi além do anunciar que há problemas, ainda, nas escolas por ciclos, e das considerações na parte seguinte (2.2), visando avançar no enfrentamento destes problemas (resquícios) e na busca de soluções coletivas, esta questão deverá ser objeto de avaliação aprofundada se visamos a radicalização e aperfeiçoamento da proposta em desenvolvimento na rede municipal. Para tanto, relaciono, a proposta dos ciclos à uma perspectiva de política educacional para a cidade, mas que leve em conta os sujeitos professores/as e as comunidades escolares, para além de simples implementadoras da proposta dos gestores de plantão à frente da “mantenedora”.

Diria, de forma inicial, que a organização curricular por ciclos, por si só, é limitada, ao se restringir ao espaço escolar e ao processo de ensino-aprendizagem (ressalvando ainda, os problemas já apontados acima) pois a escola e a proposta são perpassadas pelo sistema mais amplo - sistema capitalista.¹² No artigo, em Zero Hora (2000), do Secretário José Clóvis Azevedo, não percebemos, por exemplo, outros aspectos referentes às políticas educacionais, pois se limita ao espaço escolar, e mais restritamente, ao aprender e aos processos de aprendizagem.

Uma política educacional para a cidade, num quarto governo da administração popular, na qual a participação é aspecto fundante e fundamental, deve ir além deste aspecto restritivo. Talvez pelo espaço e pelo “calor da hora”, não fosse possível, ao secretário,

aprofundar o tema. No entanto, ao ser publicado num jornal de ampla circulação é ao seu conteúdo que devo me restringir e não fazer ilações sobre o que está ausente. Até porque, isto não foi feito, e acabou contribuindo para que possamos identificar, aqui, uma das limitações da política educacional que vem sendo desenvolvida em relação a este aspecto, de pensar e agir de fato, num sentido de disputa contra-hegemônica na cidade como um todo. Tal limitação se relaciona a outro aspecto limitador da proposta – seu processo de implementação – o qual, venho afirmando, tem se tornado um fetiche àqueles que estão à frente da SMED.

2.2 – O processo de implementação dos ciclos na rede municipal de Porto Alegre

O que diferencia um projeto autoritário de um projeto democrático em educação, além dos aspectos diferenciados de conteúdos de um e de outro, dos setores a que se dirigem, ou buscam beneficiar e da (s) utopia (s) que buscam responder, direcionar ou realizar, temos ainda, os processos de construção das proposições e de implementação das propostas. Estes processos estão relacionados diretamente à questão da *governança democrática* (LIMA, 1999). Diante disso, reconhecemos: não foram as escolas, e nem faziam parte dos horizontes ou acúmulos práticos e teóricos do PT a proposta construtivista, nem a proposta de organização curricular por ciclos de formação.

No entanto, ao serem eleitos os governos e as gestões, desenvolveram-se conforme os processos desencadeados (seja, o próprio processo eleitoral, mas também, outros depois da assunção dos governos aos espaços de poder), tais proposições implementadas pela SMED de Porto Alegre fizeram com que avançássemos na rede municipal de ensino.

Assim, os ciclos de formação, enquanto organização curricular, não foram propostos pelas escolas, mas sim, pelos professores/as que estavam à frente da SMED (Secretaria Municipal de Educação); implementados na Escola Monte Cristo e, depois, nas escolas inauguradas pela gestão municipal. Diferente, no entanto, da gestão de Esther Grossi e do Construtivismo, os ciclos de formação têm, entre seus elementos formadores, princípios da Escola

Cidadã resultante do Congresso das escolas municipais em meados de 1995. Mas, afirmamos, a organização curricular por ciclos é uma proposta da SMED, a qual tem legitimidade para fazer tal proposição, mas o que estamos discutindo é o fato de se querer construir a idéia de que a proposta é da rede municipal, das escolas, dos professores e/ou das comunidades escolares.

E esta é a questão central para nós a ser discutida e a ser aprofundada: **a relação pedagógica da SMED com as escolas**¹³ e a rede municipal como um todo pelos governos da administração popular nestes 12 anos!

Sem dúvida nenhuma tivemos e desenvolvemos uma relação mais democrática e com respeito, em parte, a inúmeras ações e questões específicas das escolas e comunidades. Visando avançar na discussão desta relação, a partir do construído anteriormente e dos problemas identificados acima, diria que fomos tímidos e contraditórios enquanto proposta geral de educação e especificamente no pedagógico em relação à democratização deste aspecto. Ou seja, se fizemos uma analogia dos processos de implementação das propostas em Porto Alegre (o construtivismo e os ciclos de formação), com os processos de ensino-aprendizagem nas mesmas (enquanto conteúdo democrático do aprender, do ensinar, não excludente, inclusivo, etc.) a serem desenvolvidas em sala de aula, pelas escolas e professores/as, constataremos uma contradição, enquanto conteúdo educativo pela SMED com seu papel/lugar de educador/a junto a sua rede, suas escolas, comunidades e a cidade. Sua postura neste espaço – de poder no nível municipal - estaria mais para um professor/a não tão democrático como depreende-se de suas proposições à própria rede e seus professores/as.

Neste sentido, por exemplo, a proposta Construtivista, da gestão de Esther Grossi, trabalhava com a idéia de que os alunos, através da mediação dos professores, construísem o conhecimento enquanto sujeitos de seu fazer pedagógico. O conteúdo desse aprender e suas implicações políticas relacionadas ao cotidiano e à cidade como um todo não aparecem, ou relacionam-se explicitamente ao referido projeto. No que tange aos ciclos de formação, se propõe, como prática e o desenvolvimento nas relações profes-

soras/es-alunos/as que estes últimos (os alunos/nas) tornem-se sujeitos de sua aprendizagem e/ou não excluídos da escola e deste saber. Portanto, podemos perceber semelhanças, em relação ao não excluir, aprender, tornar-se sujeito, participe do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola, por parte dos alunos/as, como fundamentais nas duas proposições. Estes são, com pequenas nuances diferenciadoras, os aspectos destacados nos debates, panfletos e documentos da SMED nas duas gestões.

Portanto, se fizermos uma comparação da relação da SMED com as escolas, ou os professores/as, mas, também, das direções com seus professores/as, e das escolas com suas comunidades escolares, como a relação pedagógica e seu conteúdo proposto, tanto no construtivismo como nos Ciclos de Formação aos professores/as para desenvolverem com seus alunos/as poderíamos questionar: a SMED, as direções das escolas, as escolas, desenvolveram o que propõem com suas contrafaces, ou seja, com as escolas, com os professores/as e as comunidades escolares? Em outras palavras, a SMED praticou, nas relações com suas escolas e rede municipal, uma gestão democrática, a exemplo do que propôs no Construtivismo e no Ciclo de Formação?

O que percebemos, é de certa forma, uma unilateralidade, onde a perspectiva do centro (SMED, direção, professor/a) é a correta, e na qual, as demais (escolas em relação à SMED, os professores/as em relação às direções, alunos/as em relação aos professores/as, as comunidades escolares em relação às escolas) são apenas implementadores da proposta/das decisões daqueles que estão no primeiro parênteses. É claro que, na realidade, as coisas não se apresentam assim, de forma “absoluta”, mas são mediadas por diferentes fatores e circunstâncias, por processos de consulta, de espaços de participação e de envolvimento do outro na contribuição ou parceria daquilo que é proposto pelo/a primeiro/a.

Afirmamos, no entanto, que é da lógica do poder e, consequentemente, do Estado, daqueles que estão à frente de espaços de poder, em instituições, agir neste sentido, e que certamente não rompemos, apesar dos esforços de nossos companheiros/as à frente da SMED ao longo destes 12 anos. O poder é uma relação,

ou as relações de poder que são estabelecidas entre o centro e a periferia, pai e filha, professor e aluno/as, SMED e escolar, etc. tendem sempre para o elo mais forte. Por outro lado a lei, as relações instituídas, o *status quo*, o *establisment*, enfim, a sociedade em que vivemos nutre-se e se re-produz disso, desta relação de dominação como contraface e irmã siamesa da exploração desenvolvida também neste e em outros espaços e relações sociais.

A *cidadania ativa*, de que nos fala Boaventura (1999, 2000), contra os *fascismos societais*, deverá ir numa lógica e perspectiva diferente destas – de dominação e exploração -, buscar a emancipação e não a regulação, da libertação e não da dominação, de contribuir a constituição de sujeitos e não de assujeitados ou seguidores acrílicos, pois estes não criticam, ou pouco contribuem para o aperfeiçoamento e à radicalização do que vem sendo desenvolvido. Os assujeitados ao que propõe, ou impõe, o centro de forma acrílica sempre tiveram, ou têm, vez nos projetos autoritários, mas este não deve ser nosso objetivo, pois, amanhã, daqui a quatro anos, tais implementadores servis não garantirão a continuidade e desenvolvimento da proposta pois não é deles mas daqueles que estavam à frente da SMED. Além do que tal sentido se choca com nosso projeto de libertação e emancipação dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores (MARX e ENGELS, 1848).

Portanto, é neste sentido, ou seja, na medida em que a proposta é do centro e não conseguiu capilaridade nas escolas e, no processo de implementação, tornou-se um “fetiche”, e neste sentido, uma “marca” e “símbolo” de uma “verdade” a ser defendida e desenvolvida, independente de seus acertos e/ou erros. No decorrer do processo tornou-se um “pacote”, pronto e acabado, no qual apenas as escolas e os professores devem ser os implementadores das mesmas e sem possibilidades de a alterarem. O ser sujeito estaria restrito ao implementar ou fazer o “discurso” vigente a respeito da proposta com suas próprias palavras,¹⁴ e a criatividade está/estaria em criar meios diferenciados de implementação daquilo já determinado ou que os assessores interpretam como o correto e oficial.

Por fim, diria que, no processo de tornar-se “fetiche” as pro-

postas educativas acabam dominando os próprios propositores ao tornarem-se independentes deles e como se agissem sozinhas, os avanços e as melhorias educativas fossem decorrentes das propostas fetiches e não decorrente do trabalho, da ação e da criatividade dos humanos no dia a dia de sua atividade educativa e de trabalho. Na verdade, portanto, e diferente da concepção fetiche, foi o trabalho dos **sujeitos** que, ao serem tensionados por estas propostas – ao serem cúmplices e compactuarem com estas, que na sua prática cotidiana, na sua escola, na sua relação com os alunos, enquanto mediadores daqueles e de sua ação e consciência como sujeito que fez realidade os sonhos, da aprendizagem e da aprovação - fizeram aquilo acontecer. Este é um dos aspectos fundamentais que devemos resgatar e não esquecer em nenhum momento (MACHADO, 1999).

Considerações finais

No programa de governo, relativo às questões educacionais, aparecem expressões como: *aprofundar*, *radicalizar*, *aperfeiçoar*. Todas, no entanto, no mesmo sentido e direção, ou perspectiva - de continuidade do que vem sendo desenvolvido, sem qualquer, evidência ou alusão crítica dos pontos ou das considerações que fizemos acima. Mas a discussão mais aprofundada está garantida e foi compromisso de nosso candidato, e atual prefeito (Tarso Genro), bem como daqueles que “disputaram” a indicação a serem os novos gestores das políticas educacionais em nossa cidade pelos próximos quatro anos, em alternativa às gestões anteriores da SMED. No entanto, aprofundar, radicalizar e aperfeiçoar, implica antes diagnosticar, e a partir disso, fazer ajustes necessários, se desejamos ir além dos enunciados gerais do programa de governo. O texto desenvolvido anteriormente, buscou apresentar críticas provocativas e sugestões gerais de possíveis avanços.

Propostas ao 4º Governo da Administração Popular em Educação

1) O desenvolvimento de uma **política articulada** entre as duas redes públicas e com a Universidade Pública, através de

assessoria, formação, capacitação, diagnósticos, etc., visando irmos construindo as bases ao plano municipal de educação para a cidade.

Tal ação e política a ser desenvolvida, poderia potencializar as políticas específicas de cada uma das redes e escolas em regiões, ao se articularem “pela base” e construir políticas, ações e relações numa determinada região, bairro, vila da cidade. Poderíamos, talvez, reduzir custos com atividades comuns, potencializar a assessoria e formação permanente de professores/as, dentre outras ações. O pressuposto teórico-estratégico de tal proposição, seria de que, apesar e pelas diferenças e diversidades, de cada rede ou escola, bairro ou vila, poderíamos ao final destes quatro anos fazer um **Congresso da Educação** em Porto Alegre, e à semelhança do Cidade Constituinte, tirarmos diretrizes educacionais.¹⁵ Tal movimento e ação cultural que envolveria todos os que fazem educação na cidade potencializaria o debate estratégico e contra hegemônico, seja, no combate à exclusão em seu sentido geral, bem como no específico, relacionados aos processos escolares e da não aprendizagem.

2) No entanto, um segundo movimento fundamental, e também estratégico, mais relacionado às relações internas aos “entes” do sistema municipal (no caso das diferentes redes), deveríamos avançar na **implementação da gestão democrática ao nível do sistema**. Ou seja, não somente, gestão democrática no espaço escolar, nas escolas, mas sim e também, ao nível de todas as redes (na relação das mantenedoras com as escolas, das escolas com as comunidades, do CME com as escolas e SMED, e assim, por diante).

Tal perspectiva está implícita na proposta de construção democrática das diretrizes gerais da educação da cidade nos próximos quatro anos, e na elaboração do Plano Municipal de Educação para a cidade. Propomos que as mantenedoras coordenem o processo, mas, que ao mesmo tempo, cada “ente” do sistema (SMED, escolas, CME, etc., em nível municipal; ou SE, escolas estaduais, etc., por exemplo) poderia e deveria ter a legitimidade de apresentar proposições e diretrizes individuais que suscitari-

am debates e, depois, sistematizações daquilo que seria o comum a ser seguido por todos enquanto diretriz comum à educação na cidade.¹⁶

3) Outro aspecto, relacionado à **gestão democrática**, diz respeito às **relações internas na SMED**. Nestes 12 anos, não conseguimos avançar na/para a construção de uma gestão democrática no nível interno da secretaria, onde os avanços construídos sejam coletivos e não somente daqueles que estejam à frente da SMED.

No governo de Esther, era ela e seus assessores que geriam, pensavam, elaboravam e implementavam a proposta construtivista. Em alternativa à mesma, e como crítica até, buscou-se nos 10 meses de outubro de 93, a construção coletiva da gestão, mas problemas de fundo, práticas aparelhistas construídas ao nível partidário e sindical e outras sem experiência neste campo, acabaram “abortando” tal processo coletivo. Com Sônia Pilla Vares, apesar de pessoas de diversos campos políticos estarem na secretaria, em verdade, a “hegemonia” de uma maioria impunha-se aos demais. Portanto, a produção política da SMED não era coletiva, nem com os grupos políticos internos do PT participantes da coalização interna à secretaria, e nem com os assessores. Exemplo, a própria definição e aspectos gerais da proposta por ciclos, foi anunciada no jornal (Zero Hora), em entrevista pelo secretário adjunto (José Clóvis Azevedo) antes de ser apresentada aos assessores em inícios de 1995.

Portanto, a garantia da diversidade, da pluralidade e dos diferentes no interior da SMED, no debate e nos processos que desencadearmos, é um dos aspectos fundamentais a desenvolvermos, e até de passar por cima de pequenas divergências, para que não coloquem em “perigo” o projeto maior, de luta e transformação da educação na cidade. Este aspecto, que já destacamos em gestões anteriores, é fundamental para ser preservado e aprofundado.

4) Neste período, dos 12 anos que estivemos à frente da educação da cidade, poucas escolas, ou nenhuma, construíram seus projetos, independente da mantenedora. Algumas vinham e vêm desenvolvendo, “colocando o seu tempero” ou adequando os ci-

culos à “caminhada” e/ou construção de projetos específicos. No entanto, não conseguimos *espraiar* às escolas a idéia e necessidade de construção de seu **projeto de escola** - de forma **autônoma** - e articulada à sua comunidade. Isto não significa que, as escolas vão fazer o que “der na veneta”. Isto porque, as mesmas estão dentro de um “sistema” legal e político ao qual devem “seguir”. No entanto, e apesar e com estes aspectos, podemos avançar na construção de ações que contribuam à construção da autonomia das escolas. Neste sentido, deveríamos trabalhar com uma idéia de plano global de diretrizes educacionais para/na cidade, que produzidas coletivamente, poderiam ser balizados por uma proposta democrática para a cidade como um todo, e não dependente da mantenedora ou da gestão da SMED ou SE de plantão, ou circunscrita a tal ou qual estrutura curricular. O conteúdo destas diretrizes caberia a todos aqueles comprometidos com o combate à exclusão, à miséria e a não aprendizagem nas escolas, suas comunidades e seriam decorrentes de um amplo processo participativo e com envolvimento de todas as redes e de educadores da cidade.

5) Propomos ampliar a **socialização e intercâmbio de experiências**, como a das Cidades Educadoras e das Cidades do Mercosul ou Mercocidades, visando a construção de blocos de disputa e construção de alternativas à globalização excludente neoliberal. Neste sentido, poderiam ser realizadas reuniões de prefeituras populares, socialistas e comunistas, do Estado e do País; daquelas participantes do Fórum de São Paulo e agora, do Fórum Social Mundial (janeiro 2000). No entanto, tais experiências têm que ganhar capilaridade, seja das comunidades e universidades, escolas, etc. nas cidade e entre elas e todos estas instituições que fazem a educação em cada um destes espaços, e não somente das “cúpulas” ou dos executivos.

6) Avançar na idéia e pressuposto de **construir as políticas desde abaixo**, em todos os espaços dos e nos movimentos sociais populares (moradores, sindicais e estudantis, negros, mulheres, etc.) e de forma autônoma da SMED. O tensionamento do Estado/SMED e de outras secretarias da AP, neste sentido, poderá

fazer avançar a construção de um movimento da cidadania de forma mais ampliada e autônoma do que vimos desenvolvendo até então. Mas, ao dizer *desde abajo* não quero dizer que não devemos apresentar proposições, tensionar, direcionar e cumprir nossas responsabilidades. Ao contrário, a AP/SMED pode e deve orientar-se neste sentido e o PT, movimentos sociais sob nossa intervenção, etc. devem constituir tais espaços independentes, autônomos e fortes, para pensarem ações e atividades para além daquelas propostas apresentadas pela AP ou pela SMED.

7) **Desenvolver e incentivar** a troca de experiências de grupos de produção, de autogestão, co-gestão e sustentação de projetos de autonomia e de desenvolvimento popular, aproveitando as potencialidade individuais, de grupos, regiões e da cidade e seu entorno, tendo como referência o que é conhecido como Economia Popular Solidária, (FASC, SMIC, SMS, e outras) e sua articulação com os projetos das escolas e da educação como um todo, educação e trabalho, centros comunitários da FASC, bolsas escola, renda mínima, EPA, escolas de 2. grau profissionalizantes, etc.

8) Potencialização e articulação da SMED (informática nas escolas e informatização das escolas e SMED) com a rede estadual e outras instituições públicas.

9) Enfrentamento radical da pobreza, da miséria e da exclusão através da implementação do projeto de renda mínima das Conferências de Assistência Social e do Conselho Municipal de Assistência Social, articulando outras experiências e especificidades em cada secretaria, como a bolsa escola, o apadrinhamento por empresas de famílias (NSF), os grupos de produção da SMIC; o PSF (da SMS), etc.. Mas todas estas ações, como política global da AP e articuladas com todas as políticas municipais, tendo partes e interfaces em cada secretaria.

Palavras Finais

Nestes 18 anos de militância no Partido dos Trabalhadores descobri a importância da ocupação de espaços nos sindicatos, associações de moradores, grêmios estudantis, escolas, e outras entidades nos movimentos sociais populares e, também, em pre-

feituas, câmaras de vereadores, Assembléia Legislativa e Governo de Estado, no sentido de contribuírem para a produção, divulgação e implementação de propostas que busquem a melhoria das condições de vida, de trabalho e estudo para todos/as. Isto fez com que percebêssemos (o PT) a necessidade de avançarmos em nossas elaborações políticas para estes espaços, ainda mais, depois de 1989, com o fim do “socialismo burocrático” e a ofensiva neoliberal, que colocaram novas questões ao debate estratégico. E, nos espaços de governo, começamos a desenvolver e implementar políticas públicas que efetivassem a melhoria das condições de vida das populações, bem como da construção de espaços de participação destas mesmas populações, na definição e priorização destas políticas a serem implementadas.

Também, descobri a importância da luta do dia-a-dia, no enfrentamento às práticas, aos valores e hábitos decorrentes da sociedade excludente. Isto porque é no espaço do *vivido* nas relações vividas e construídas pelos indivíduos em seu cotidiano, que se produz e re-produz o “sistema”, seus valores, práticas e concepções. Esta hegemonia perpassa todos os “espaços” em que vivemos e as próprias concepções que possibilitam a compreensão de tais processos. E é a partir de tal compreensão que entendemos que a luta no campo educacional tem uma importância estratégica fundamental aos processos de construção dos movimentos de massas necessários às transformações socialistas. Mas, não movimentos de massas que sigam os “chefes”, mas, sim que se organizam e coordenam a si, caminham com as próprias pernas e constroem juntos e coletivamente suas proposições e ações, avaliam e seguem em frente.

Entendemos, também, que as transformações começam desde já nas relações e práticas que **construímos** no cotidiano, por dentro destes movimentos, seja, na **desconstrução** da hegemonia capitalista ou da construção da nossa. E, neste processo e por dentro destes processos em que estamos, construímos novos valores, práticas e concepções, individuais e coletivas em processos solidários e libertários. É por isso que entendemos a edu-

cação, o ensino, as escolas e as comunidades nas quais estão inseridas, como partes fundamentais e estratégicas na construção da contra-hegemonia socialista. Mas, para isso, nossas propostas e políticas desde o Estado/governo têm que ganhar as massas e avançar, ao deixarem de ser nossas (da SMED) para serem delas também, pois é lá, na escola e no “chão da sala de aula” que, afinal, se estará construindo o novo ou simplesmente reproduzindo o velho. É aí, que estes agentes poderão ser simples objetos ou sujeitos/as da efetivação das políticas educacionais, que eles/as ajudaram a definir nas diretrizes gerais, e assim contribuir para a transformação social e de si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA:

- AP/PT. **Diretrizes para o Programa da Quarta Gestão da Administração Popular.** Porto Alegre: Comissão Municipal de Programa de Governo, 2000. (Para a 4ª gestão).
- AP/PT. **Programa de Governo – Democracia, desenvolvimento e inclusão social.** Porto Alegre: Tarso prefeito/Verle vice, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital.** Rio de janeiro: DP e A editora, 1999.
- LIMA, Lucinio. **Organização Escolar e Democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo, SP. Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
- MACHADO, RS Carlos. **As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 à 1996.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999. Dissertação de Mestrado.
- MACHADO, RS Carlos. **Políticas (policy & politics) da e na educação em Porto Alegre nos anos noventa: avanços, limites e contradições de um governar de esquerda.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2004. Projeto de tese aprovado sob a orientação da prof.a Dr.a Maria Beatriz Luce.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederico. *Manifesto Comunista.* In. ALMEIDA, Jorge e CANCELLI, Vitoria (org.) **150 anos de Manifesto Comunista.** São Paulo: Xamã/Secretaria Nacional de Formação PT, 1998.
- PASSETI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire.** São Paulo: Editora Imaginário, 1998.
- PONT, Raul. **Porto Alegre - uma cidade que conquista.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- PT. **Programa de Governo da Frente Popular/Rumo ao 4º mandato na capital da qualidade de vida (Políticas Sociais).** Porto Alegre: PT/AP, GT de Políticas sociais, 2000. [mimeo].
- PT/AP. **Propostas e diretrizes para o Programa de Governo do PT/GT de Políticas sociais – Subgrupo de educação.** Porto Alegre: última versão, aprovado em plenário em 19.07.2000.
- SANTOS, Boaventura. **Crítica da Indolente. V. I.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura. **Reinventar a democracia.** Lisboa: Gradiva/Instituto Mário Soares, 1998.

A Educação na Cidade de Porto Alegre

1 Texto produzido como subsídio ao debate em relação às preposições para educação em Porto Alegre no quarto Governo da Administração Popular (dez/jan 2000/2001).

2 Através de projetos como “Nenhuma Criança sem Escola”, “Nenhum Adulto Analfabeto”, “Casa da Criança”, “Escolas Técnicas”, “Iniciação Profissional” e “Centros Integrados de Educação Municipal – CIEM” implementou a *proposta de uma educação popular e participativa* (COLLARES, 1988, p.11)

3 Parte das idéias desenvolvidas subsidiaram-se na dissertação *As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996*, do autor na UFRGS/Faced (janeiro 1999) sob a orientação da prof. Dr.a Maria Beatriz Luce.

4 Lembrar proposta de complexo temático do assessor pedagógico Silvio Rocha.

5 Muitos destes dados são de 1996, e necessitam ser atualizados, mas dão uma idéia geral, do atendimentos e dos espaços de ensino na cidade, para justificar as nossas proposições.

6 Conforme Assepla/SMED, 2000.

7 Desconsidere a escola técnica federal, por ser uma e ter menos de mil alunos. Mas, numa perspectiva de discussão e de construção de diretrizes educacionais comuns à cidade deveria ser envolvida.

8 No caso das escolas particulares, inclusive, restritas em muitos casos, a própria escola.

9 Desenvolver uma primeira aproximação diplomática de cada rede, ao nível central, para depois, no processo de discussão do Plano Plurianual, do processo de implementação da lei do Sistema Municipal e na rediscussão do Conselho Municipal de Educação da Cidade, ir construindo as bases da articulação legal, política e diplomática ao plano municipal de educação de nossa cidade. É inadmissível que, depois de 2 anos de governo conjunto na cidade, somente, tenhamos “sentado” juntos para pensar a política de matrículas, que já vinha sendo feito com governos anteriores e há legislação punitiva caso não o fizessem.

10 Em outubro/novembro, em reunião de educadores na sede do Partido dos Trabalhadores, durante a transição de governo – ao se realizarem debates sobre a educação em desenvolvimento na cidade – o prof. José Clóvis Azevedo, em “disputa” com Eliezer Pacheco à secretaria de educação, corroborou tais afirmações.

11 Outro aspecto, a ser ponderado e discutido, em relação ao “fetiche” escola por ciclos, é de que até governos neoliberais, como FHC (MEC); SP (Covas); Maranhão (Roseana - PFL); Rio (Conde – PFL); Mares Guia (PSDB – Minas) e outros estão implementando ou implementaram a escola por ciclos. Sendo assim, não é correto afirmar que os ciclos por si só são uma alternativa contra o projeto neoliberal. Seria necessário identificar aspectos de diferenciação das propostas e dos processos de definição e implementação das propostas. A perspectiva autoritária apresenta um pacote pronto e implementa de cima para baixo, onde, basta as escolas e professores se adequarem e implementarem corretamente o pacote. E se algo der errado eles são ou serão os culpados.

12 A mesma priorização da proposta em si, ou da coisa-em-si, no caso, os ciclos ao tornar-se um “fetiche” como ocorreu na gestão de Esther, com o construtivismo. Defendo que tais propostas fizeram avançar a rede municipal e os processos de ensino-aprendizagem popular em nossa cidade. Mas, o destaque central, nosso, deve-se dar aos sujeitos que os fizeram realidade no cotidiano escolar e da sala de aula. E que agora, nesta quarta gestão, tem que ser reconhecidos, ouvidos e de fato levados em consideração.

13 E poderia dizer escolas x comunidades.

14 Conforme tese doutorado defendida na PUC/RJ, por Frigotto (1999) que ao analisar o discurso de/em quatro escolas municipais (professores) identificado enunciados relacionados às políticas e concepções em desenvolvimento pela SMED.

15 Ao mesmo tempo, como disse acima, outras ações como aproximação da rede particular, através, por exemplo, do processo de implementação do sistema municipal de ensino, da reformulação do Conselho Municipal e do Congresso das Escolas da Cidade, o programa de renda mínima, dentre outras, poderiam caminhar neste mesmo sentido.

16 O pouco avanço no que se refere a esta questão – **da gestão democrática no nível sistema municipal ou na cidade** – é motivadora de uma tese de doutorado em desenvolvimento por Carlos RS Machado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001-2005).

Porto Alegre e a Administração Popular depois de 16 anos: *resgatar a esperança e ir além!*

COLETIVO DE EDUCAÇÃO. AÇÃO POPULAR SOCIALISTA-RS

*“Nada é tão bom
que não possa ser melhorado,
mas, ...pode ser piorado”.*

A Administração Popular, o nosso Partido e nós mesmos, enfrentaremos, neste ano de 2004, nas eleições de outubro, talvez o maior desafio de suas (e nossas) vidas e história (s). Isto porque já declararam outros partidos, grupos e setores sociais, em oposição àquilo que construímos em nossa cidade neste últimos 15 anos, que é estratégico derrotar-nos nas próximas eleições. É em nome da esperança de que novas e mais profundas mudanças, ainda deveremos produzir em nossa cidade é que estamos apresentando estas contribuições àqueles e àquelas companheiros e companheiras que se encontram nas “trincheiras” de luta para a “realização de nossas utopias”.

São nossas utopias! Nem o Partido, nem a Administração Popular, são algo sem nós, sem cada um de nós. São os militantes partidários nos diferentes espaços e setores sociais e institucionais; são companheiros e companheiras nos cargos em comissão ou servidores municipais, na Administração Popular; são os eleitores e simpatizantes, quando das eleições e campanhas, manifestações e lutas diversas; são os cidadãos de Porto Alegre, enfim, que ao nos elegerem, participam dos espaços de decisão orçamentária e política, os que **produziram** e são os **sujeitos** destes 15 anos de Administração Popular em Porto Alegre.

E nestes 15 anos de Administração Popular, construímos mui-

to em nossa cidade. A Administração Popular produziu um documento - *Porto Alegre: Títulos e Conquistas* -, que mostra o que era nossa cidade em 1988/89 e como está hoje, a partir do que fizemos juntos. Mas precisamos ir além! Precisamos construir mais em termos de melhoria de condições de vida, lazer, estudo, trabalho, etc.; radicalizar a democracia e as decisões populares; enfim, fazer mais e melhor.

Mas, Porto Alegre não é uma ilha. E, como dizemos em programas anteriores, se as políticas neoliberais dos governos anteriores, impediam que pudessemos avançar ainda mais no local, na construção do poder popular e socialista, desde o local e no local, não foram impedimentos aos avanços que realizamos. Neste sentido, acreditamos e lutamos para que as políticas globais do governo Lula mudem de rumo. Acreditamos e lutamos, pois sabemos que o governo Lula somente mudará suas políticas se houver um amplo movimento popular que o obrigue a tais mudanças. E é aí que entra nosso *resgatar a esperança e ir além*.

Precisamos, para isso, de um partido forte e enraizado nas vilas, bairros, movimentos sociais populares, nas lutas, e desde a perspectiva dos “debaixo”, como dizia Florestan Fernandes, e pela esquerda, diria, também, nosso maior sociólogo, é que poderemos conquistar o quinto mandato da Administração Popular. Mas este processo deverá ter um sentido e uma motivação diferente de uma simples campanha eleitoral. Deverá ser construído pela motivação da militância para mais do que a vitória eleitoral. Precisamos ganhar as eleições, mais fortes e organizados, para poder realizar as transformações através da Administração Popular, e ser partícipes, desde o local da pressão ao governo Lula na mudança que necessitamos para o Brasil, a partir do que estamos fazendo em Porto Alegre. É o governo federal que tem que aprender conosco, com o que fizemos nestes 15 anos. O redirecionamento do governo federal somente se dará com a pressão e o envolvimento massivo de nossos militantes, apoiadores, simpatizantes, mas conscientes, de que neste **espaço local**, avançaremos de fato nas mudanças necessárias à construção do socialismo.

Porto Alegre e a Administração Popular depois de 16 anos

Vivemos, nos últimos 504 anos, sob o jugo de diferentes setores dominantes das elites “forâneas e nativas”. Foram os portugueses e as elites canavieiras, cafeicultoras e latifundiárias, no Brasil Colonial, e no Império com a monarquia de D. Pedro I e II e da Inglaterra. Com a República, foram os militares e os cafeicultores e criadores de gado até 30. Depois com Getúlio, JK e a ditadura militar de 1964. O golpe contra as “diretas” e a “transição transada” levou a Sarney e depois a Collor, a Itamar, a FHC I e II, e com o “debacle” deste, a Lula. Este, há um ano e três meses, nos levou à euforia e à retomada da esperança, quando da eleição, e à sua gradual perda na medida em que os meses iam passando e as desculpas surgiam, pelo que não era feito ou pelo que de igual a FHC ia-se fazendo.

Em todos os períodos de nossa história houve grupos, setores, classes ou partes significativas da população que eram explorados e dominados, como ainda há, e uns poucos, se beneficiando de tal situação (*establichment e status quo*) e da condição daqueles (a maioria, dos debaixo, ou embaixo, e do lado de fora). As instituições e os poderes constituídos, instituídos, estruturados buscam e são resultantes da ação conformista e da ação rebelde² em contraposição àquela. A correlação de forças de cada uma destas ações e, conseqüentemente, das forças que as sustentam é permanentemente modificada pois dependem de múltiplos fatores sociais, conjunturais, vitórias e derrotas de movimentos parciais da luta de classes ou gerais, etc. A ação conformista, como sugere, busca a adaptação, reformas dentro da ordem e fortalecedoras destas, é conformada e servil aos interesses e ao *status quo* e ao *establishment*. Já a ação rebelde questiona, problematiza, “inferniza”, azucrina”, mas constrói e produz as condições para que suas ações tornem-se “realidade”. Transformar os sonhos em realidade coletivamente, ou escrupulosamente, alguém teria dito no passado, um rebelde em ação. E a tarefa de ações rebeldes que vão além do que já construímos nestes 16 anos de governo popular e democrático em nossa cidade (Porto Alegre), é tarefa de re-

beldes e de ações rebeldes e não de conformismo e de adaptação à ordem e ao instituído, enquanto leis, orçamentos, valores e práticas. Mas a ação rebelde em Porto Alegre, depois de um ano e sete meses no governo federal está a exigir, antes, que retomemos a esperança. E a retomada exige que *resgatem os que fizemos nestes 16 anos de governo na cidade de Porto Alegre, mas que possamos ir além, apaixonando e incitando milhares de ações e de práticas rebeldes e transformadoras ainda mais em Porto Alegre.*

Tal motivação, entendemos que não será realizada a partir do “documento diretrizes para o programa de governo” apresentado recentemente à sociedade (pelos meios de comunicação social), e nos eventos partidários das últimas semanas. Além de falho, pois há temas nem tocados nele; há lacunas políticas e teóricas que ficam aquém do que já produzimos na cidade resultante dos 16 anos; e, por fim, avança para o “fundo do poço” no afogar da esperança e da derrota de nossas utopias mais profundas. Neste aspecto, nosso alinhamento ao governo federal é de tamanha subserviência que se rasgam ponderações de quatro anos atrás, bem como de mais de 16 anos de políticas que buscavam fortalecer o local em sua relação com o nacional e o global adverso.

Isto, porque ao entendermos que estar no governo não é estar no Estado (ou pelo menos em todas as suas instituições), e tendo a perspectiva da cidade como um todo e uma perspectiva estratégica de longo fôlego, devemos pensar outros espaços e lutas que vão além da institucionalidade. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que vamos mudando a correlação de forças e a hegemonia, a partir da melhoria das condições de vida (geração de renda e inclusão), de lazer, esporte, ensino, através da participação popular nos espaços criados pela Administração Popular, e noutros que o povo vai construindo; pelas políticas e ações da Administração Popular e pelos serviços que os servidores públicos municipais desenvolvem diuturnamente, devemos ir além.

O combate ao racismo e à discriminação, à fome e à miséria (inclusão e geração de renda), a falta de perspectivas (de estudo, de lazer e trabalho) à juventude, e a construção de um mo-

vimento popular enraizado e forte nas vilas e bairros para que de forma autônoma, possa se autogovernar, nas suas relações com a Administração Popular e na construção de alternativas populares para além desta, são temas candentes e pendentes de problematização nos debates ao nosso quarto governo na cidade.

O Espírito das proposições para resgatar a esperança e ir além

Nossas proposições trabalham, ou partem da idéia de que devemos desenvolver (criar, produzir, tornar realidade) uma força socialista desde e com um pólo popular e democrático e todos aqueles e aquelas que se reivindicam socialistas, e que estando no PT, ou simpatizantes dele, ainda se disponham a resgatar a esperança e construir os avanços necessários e imprescindíveis para mudar o Brasil, desde já, a partir de Porto Alegre.

Pensar nosso quinto governo a partir da idéia de totalidade da cidade, nos exigirá ir além do que fizemos e pensarmos desde o que ainda precisamos fazer. Por exemplo, temos em Porto Alegre mais ou menos 300 mil indivíduos em situação de miséria, fome e exclusão. Que políticas temos e desenvolvemos nestes 16 anos? Qual sua eficácia, ou quantas pessoas e famílias, além dos benefícios que receberam, saíram da situação de “**vulnerabilidade social**” em que viviam? O que faremos nos próximos quatro anos? Como envolveremos o governo estadual e federal em ações conjuntas neste sentido? Em **educação** temos quase universalizado o ensino fundamental (7 a 14 anos), mas deixamos a desejar na educação infantil, média e superior. Apesar de não ser responsabilidade exclusiva dos municípios, a educação média e superior, como reza a LDBEn (1996), é sim, solidária e de colaboração com o Estado e a União que pensemos o atendimento da população de 15 a 24 anos, que vivem em nossa cidade, em seu acesso a estes níveis de ensino. Bem como alternativas de lazer, suas manifestações culturais e de sua produção nos mais diferentes sentidos, de trabalho e de esperança a um futuro melhor do que estamos vivendo

atualmente. Em relação ao emprego, ao trabalho e à **geração de renda**, devemos avançar no debate teórico e prático de ampliação de iniciativas “isoladas” e “tímidas” que até o presente temos desenvolvido na cidade e em seu entorno.

Portanto, temos muito do que nos orgulhar ao fazer parte das conquistas e dos avanços produzidos nestes 16 anos em educação na nossa cidade. Mas isto não pode nos “cegar” aos problemas e aos impasses que devemos equacionar, durante o processo eleitoral, pois será nele, que já estaremos construindo as bases do salto de qualidade necessário a ser realizado nos quatro anos seguintes.

Sendo assim, nosso quinto mandado na cidade de Porto Alegre e na Educação (2005 a 2009), para dar o salto de qualidade (na perspectiva e nas ações e relações) entre os múltiplos agentes educativos da e na cidade (na SMED, no CME, na ATEMPA, na Câmara de Vereadores e, principalmente, nas escolas e nas comunidades escolares), deverá **entender a educação e o processo educativo como mais amplo do que os processos que se desenvolvem no espaço escolar, apesar de que, a eles também devemos nos referir, pois são a parte fundante dos processos educativos formais**. Em outras palavras, devemos, em primeiro lugar, pensar e agir em educação desde a perspectiva da cidade como um todo, como parte articulada a outras ações (de secretarias municipais, instituições, movimentos, espaços diversos) componentes da disputa e de produção de uma nova hegemonia social – da solidariedade, da inclusão, da justiça social e do bem estar de todos e de todas em suas diversidades, mas na luta contra as desigualdades de classe, da discriminação racial, de gênero, geracional, sexual, etc. Portanto, a luta contra a dominação, em seu sentido mais amplo, e a exploração em todas as suas formas somente poderá ser problematizada em conjunto numa perspectiva de cidade como totalidade. Em segundo lugar, o **protagonismo cidadão** por parte dos diferentes agentes sociais, educadores, jovens, escolas, enfim, de todos os homens e de todas as mulheres de nossa cidade deverá ser realçado e destacado. Protagonismo em todos os espa-

ços, seja institucional ou fora dele (nas relações interpessoais); nas escolas e nos movimentos sociais populares, etc. Neste sentido, devemos ir além do que já propomos e fizemos até o presente, como conselhos escolares, eleição de diretores, congresso das escolas, etc., ao discutir e propor pensar a participação mais ampla, extrapolando a rede municipal, envolvendo a estadual, a privada e a federal. Enfim, discutir de forma participativa a educação como um todo, e que as relações entre as escolas, comunidades, professores e professoras, alunos e alunas, etc. se articulem em redes que extrapolem os “poderes de controle” por parte dos centros institucionais estatais e se focalizem naqueles que estão no cotidiano, construindo um “novo mundo possível”, a partir das deliberações que coletivamente decidirmos para a nossa cidade.

A partir destas duas idéias gerais, e centrais, relacionamos algumas proposições para o nosso mandato.

Diretrizes/Propostas:

1) Pensar desde a CIDADE como um todo é partir da realidade (dados e informações) da população de nossa cidade, em suas diferentes faixas etárias, do que é atendido em cada rede e do que **falta** para universalizarmos de fato, em nossa cidade, aquilo que está expresso nas leis gerais do País e específicas em educação. Disto podemos pensar e planejar ações e mobilizações, e também, responsabilidades de cada ente federado (enquanto gestor dos recursos da sociedade) no sentido de efetivar em cada nível de ensino e em todos, aquilo que nós, enquanto cidadãos, necessitamos e devemos receber enquanto retorno por parte dos poderes municipal, estadual e federal.

2) Pensar desde a idéia da CIDADE como um todo é lutar, **de forma pública e mobilizatória** pela revisão do Plano Nacional de Educação aprovado, e pela efetivação das propostas construídas pela sociedade brasileira nos diferentes Congressos Nacionais da Educação, seja na cidade, seja em nosso Estado.

3) Pensar desde a idéia da CIDADE como um todo é pen-

sar a educação um processo educativo e de construção de relações e aprendizagens democráticas e solidárias que envolvem os processos de ensino-aprendizagem (na sala de aula, na escola), mas, também, nas relações familiares, no sindicato, na associação de moradores, no grêmio e nos centros estudantis. Enfim, em todos os espaços em que os humanos vivem e desenvolvem relações sociais. Pensar e agir no sentido de produção da democracia enquanto resultante de relações sociais democratizadas **é um processo sem fim** que deve ter todos como protagonistas centrais. Tal perspectiva envolverá a readequação de nossas relações sociais e mediações desde os espaços de poder que cada um de nós ocupa na atualidade. O embate cotidiano à cultura e às práticas autoritárias fazem parte, em cada um destes espaços e cada uma destas relações, da luta contra-hegemônica que devemos travar na cidade como um todo.

4) Pensar a CIDADE como um todo é ir além da rede municipal e ampliar as articulações com outros espaços educativos na comunidade (escolas estaduais, privadas, filantrópicas, diferentes redes e níveis de ensino, modalidades, etc.). É pensar o bairro, a vila, a região, como um todo e cada espaço educativo como parte deste todo, e que para sermos eficazes na construção de nossa utopia devemos pensar e agir todos juntos. Do ponto de vista da cidade, a recente convocação para a elaboração do Plano Municipal de Educação poderá ser o primeiro passo, mas deverá ser potencializado em sentido, mobilização e no envolvimento amplo dos diferentes atores educativos da cidade para que possam cumprir esse papel.²

5) Pensar desde a idéia da CIDADE como um todo é avançarmos, ainda mais, na articulação, troca de informações e de realização de atividades conjuntas, de eventos, etc. entre as Secretarias Municipais, visando uma inserção conjunta nas comunidades e na busca de solução a problemas comuns que as afligem ou nas demandas que solicitem. Assim, as políticas de assistência social, de saúde, de construção de habitações populares, de geração de renda e de trabalho devem ser articuladas e de combate à exclusão, à miséria, à violência, à não apren-

dizagem, à falta de esperança e ou de possibilidades de melhoria de condições de vida e de felicidade para todos e todas, e à construção da cidade cidadã.

No entanto, se o pensar e o agir desde o Estado (que é o sentido das proposições anteriores), e relacionam-se à idéia de pensar a cidade como um todo, um segundo movimento de ruptura (superação) qualitativa do que realizamos até o momento deverá ser realizado. E ele está relacionado à mediação que realizarmos com as escolas e as comunidades escolares e populares do entorno escolar num sentido estratégico da construção da contra-hegemonia popular e transformadora.

Até assumirmos o governo da Administração Popular tivemos como idéia principal que poderíamos, a partir do Estado, realizar grandes transformações sociais. Aprendemos que o espaço estatal pode cumprir enormes potencialidades neste rumo, mas se as forças populares, comunitárias, os movimentos sociais, enfim, as pessoas não se tornarem sujeitos e **protagonistas** de suas vidas, lutas, do projeto de sua escola, das mudanças que devemos construir juntos aquela transformação social pela qual lutamos não se realizará. Neste sentido, as proposições seguintes buscam avançar neste rumo.

6) A ruptura (superação) qualitativa do que realizaremos deverá se dar, em primeiro lugar, ao reavaliarmos tudo o que fizeram nos governos anteriores da Administração Popular, destacando os aspectos positivos e negativos, pois foi decorrente de seus erros e acertos, que pudemos fazer o que estamos fazendo na atualidade. Na verdade, é preciso reconhecer que os avanços só foram possíveis porque em cada ESCOLA havia/há companheiros e companheiras que foram PROTAGONISTAS efetivos da melhoria na educação.

7) Não é correto dizer que os fins justificam os meios em educação, ainda mais em proposições que se qualificam como democráticas e de construção da contra-hegemonia ao autoritarismo e à dominação social em que estamos imersos.

Não podemos propor cidadãos críticos e participativos ao mesmo tempo em que tais cidadãos não possam reformular,

ampliar, adendar, modificar as proposições que fazemos, por mais utópicas e solidárias que sejam suas intenções. Devemos rever nossas relações enquanto poder público municipal, à frente da SMED, com as escolas. É inadmissível que até o presente ainda tenhamos um único REGIMENTO PADRÃO das ESCOLAS POR CICLOS na cidade. Deveremos equacionar isto na próxima gestão.

8) Talvez, as dificuldades e os problemas em relação a efetivação da proposta por ciclos, à inclusão e na efetiva aprendizagem para todos e todas, como está expresso nos documentos da SMED, não tenham solução sem que os professores e as professoras, pais e alunos e alunos, e suas comunidades, se tornem e se sintam de fato protagonistas da proposta de sua escola, de sua rede e de sua cidade.

9) Devemos trabalhar e ter a perspectiva do “outro/a” como relevante por parte dos agentes públicos municipais e dos professores e professoras, escolas e comunidades, como parte da diversidade cultural, sexual, étnica, de gênero e de idade, como possibilitadoras e ponto de partida da construção da democracia cidadã. Para tanto, a unidade e a diversidade se articulam na luta contra desigualdade e a solidariedade com justiça social. Tais elementos não são um adendo à luta de classes, mas a perpassam, pois envolvem aspectos mais amplos como as próprias relações sociais presentes em todas as relações dos humanos entre si e com o mundo. Para aqueles e aquelas que querem mudar o mundo devemos começar a pensar em ser protagonistas em todos estes espaços e relações, se desejamos de fato e lutamos para a construção de um outro mundo e outra sociedade e uma escola pluricultural e multiétnica, solidária e democrática em todos os seus sentidos.

10) Pensar e agir no sentido da cidade como um todo e desde aqueles e aquelas “que estão com o pé no chão” é dar destaque ao “ouvi-los” e incorporar suas contribuições nas diretrizes e propostas, bem como nas ações e processos de implementação das políticas educativas. Ou seja, é ter a comunidade escolar como ponto de partida e chegada das políticas

públicas populares.

11) Pensar e agir desde as comunidades é, também, a ação das próprias escolas no sentido de fazerem articulações regionais, por vila ou bairro, independente da rede a que pertençam com vistas à construção de ações de formação, troca de informações e planejamentos conjuntos, transferências de alunos/as, enfim, uma série de possibilidades interescolares visando a construção da autonomia e ações na comunidade a que pertencem.

1 Contribuições da Tendência Interna do Partido dos Trabalhadores aos debates e à produção do programa para a quinta gestão democrática e popular em Porto Alegre (2005 a 2008). Abril de 2004. A partir de junho de 2004, **Ação Popular Socialista**.

2 Ação conformista e ação rebelde são utilizadas por Santos em *Crítica da Razão Indolente* (2000).

2 Caso contrário ele poderá ter o mesmo final, pífio, do Plano Estadual, em recente finalização.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Anália Martins – Historiadora-UFPel, especialista em Educação, Trabalho e Gênero-UFPel, é mestranda na UNISINOS junto à linha de pesquisa Educação Básica e Exclusão. Educadora da rede pública estadual, atualmente trabalha na Equipe de Supervisão de Economia Popular e Solidária da SMIC- Secretaria Municipal de Produção, Indústria e Comércio de Porto Alegre. Atuou no movimento sindical, com delegada de base do SINPRO-RS, membro da direção da FEETSUL e Coordenou o Núcleo Temático de Gênero e Relações de Trabalho da Escola Sul da CUT. Foi Assessora Parlamentar do PT no legislativo em Pelotas e em Porto Alegre e Diretora Técnica da FASC-Fundação de Assistência Social e Cidadania no período de 2001 e 2003. Milita no Movimento de Mulheres com foco nas questões de geração de trabalho e renda.

Carlos RS Machado – É formado em história pela Faculdade Porto Alegrense (FAPA), especialista em História do Brasil (FAPA) e Ciências Sociais e Políticas (Cuba); mestre em educação e doutorando na Faculdade de Educação (PPGEDU/UFRGS), atuando na área de políticas públicas e gestão da educação. Trabalhou como professor da rede municipal, na rede estadual e particular em Porto Alegre e em Alvorada no ensino fundamental e médio entre 1987-2001; como professor substituto na Faculdade de Educação (UFRGS) em 1999 e 2000, e atualmente, no Centro Universitário FEEVALE (Novo Hamburgo-RS) desde 2000. Professor efetivo de políticas públicas em educação na Fundação Universidade Federal de Rio Grande (2004).

Eleonora Kehles Spinato – Graduada em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Programas de Bio-Sociologia pela Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre. Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, atuando no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Desenvolve trabalhos e pesquisas na área da Sexualidade Humana- Prevenção à Gravidez e DSTs na adolescência. Desenvolve estudos e assessoria na área de Educação Popular, Pesquisa de Realidade e Tema Gerador. Atua com Oficinas de Memória no Projeto de Descentralização da Cultura, da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre.

Eno Dias de Castro Filho – Médico (UFRGS), especialista em Medicina de Família e Comunidade e Mestre em Educação (UFRGS). Foi Presidente da Associação Gaúcha de Médicos, da Diretoria do Centro Acadêmico Sarmento Leite (Med/UFRGS) e participou da Pastoral Universitária. Integrou o Gabinete do Vice-Prefeito do primeiro governo do PT em Porto Alegre, foi Secretário-Adjunto da Saúde de Porto Alegre. É, atualmente, Diretor Científico da Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, Médico Comunitário da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre e Gerente da Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição.

Leila Thomassim – Assistente Social (ULBRA), Especialista em Terapia Familiar (NURF). Funcionária Pública Municipal, atuou na FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania junto à assessoria técnica, convênios com entidades conveniadas e abrigos para população de rua. Na Secretaria Municipal de Saúde trabalhou na Assessoria de Planejamento. Atualmente é presidente do CRESS - Conselho Regional de Serviço Social, 10ª. Região e Secretária-adjunta da Secretaria Geral de Governo da PMPA.

Lizete Bertotto Corrêa – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na linha Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Especialista em Metodologia de Ensino e graduada em Ciências Sociais pela UFRGS. Atualmente trabalha na Descentralização da Cultura, núcleo de inclusão cultural na SMC-PMPA.

A Educação na Cidade de Porto Alegre

Luiz Paulo Fernandes - Filósofo, com licenciatura em Psicologia e Sociologia na PUC-RS, cursando especialização em Ética e Filosofia Política no UNILASALLE. Atuou como Educador na Febem em São Paulo, na rede privada em Porto Alegre e como assessor comunitário na Coordenadoria Regional de Educação de Porto Alegre (SE) na Gestão Olívio Dutra. Trabalhou como assessor da PJE, Pastoral da Juventude Estudantil e foi Presidente da Associação da de Moradores da Vila Tijuca, em Porto Alegre. Atualmente trabalha na SMIC- Secretária Municipal de Produção, Indústria e Comércio da Prefeitura de Porto Alegre na função de Gerente da Incubadora Popular da Zona Norte.

Marco Mello – Historiador-UFPel, com especialização em História-UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Educador da rede pública municipal, assessor técnico-pedagógico junto a Secretária Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana da PMPA. Atuou na área de formação e como assessor junto a diversos movimentos sociais (CUT, Movimento Negro, MST, Movimento Popular Urbano). Foi Assessor pedagógico da SMED de Porto Alegre e Coordenador da Política de Educação Fundamental da Secretaria Estadual de Educação-RS na Gestão Olívio Dutra. Integra a DIÁLOGO - Pesquisa e Assessoria em Educação Popular, atuando em processos de Reorientação Curricular junto às administrações populares e práticas formativas em movimentos sociais.

Maria Beatriz Osório Stumpf - Educadora, Pedagoga-UFRGS. Educadora da Rede Municipal, assessora para as Políticas Sociais do Gabinete do vereador Renato Guimarães(PT). Atuou na RME na Educação Fundamental, na Coordenação Pedagógica da Escola Campos do Cristal, no Laboratório de Aprendizagem para o I Ciclo. Participou como educadora do SEJA (Serviço de Educação para Jovens e Adultos). Atuou na FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania) no setor de Recursos Humanos com formação para os(as) funcionários(as). Atua na ONG IPPOA (Instituto Popular Porto Alegre) no Núcleo de Economia Solidária, com o Projeto Geração, Trabalho e Renda junto à várias comunidades da cidade.

Renato Guimarães – Acadêmico de Ciências Sociais-PUC-RS. Vereador, no segundo Mandato, pelo PT-Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre. É militante no Movimento Comunitário da Vila Bom Jesus, onde foi Presidente da Associação de Moradores do Bairro Bom Jesus. Foi Conselheiro do Orçamento Participativo da Região Leste e elegeu-se Conselheiro Tutelar em 1992, atuando em diversas mobilizações que resultaram na ampliação dos direitos da Criança e do Adolescente na cidade. Reeleito vereador, em 2000, foi indicado pelo PT para presidir a FASC-Fundação de Assistência Social e Cidadania nos anos de 2001 e 2002. Atualmente preside a Comissão de Urbanização, Transporte e Habitação. E integra a Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente e a Frente Parlamentar pela Livre Orientação Sexual.

Rui Leandro Santos – Psicólogo/UNISINOS, Mestre em Antropologia/UFRGS. Militante do Movimento Negro, desenvolve um trabalho de pesquisa-ação junto à Comunidades Remanescentes de Quilombo no RS e atua como assessor junto à SEPPIR-Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial. É Secretário-Adjunto da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana de Porto Alegre onde também Coordena a Equipe de Pesquisa e Formação.

Silvana Brazero Conti – Educadora da Rede Municipal de Educação em Porto Alegre, com formação em Educação Física. Foi assessoria pedagógica da SMED junto a Núcleo da Diversidade Sócio-Cultural e atuou na FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania) na temática Criança e Adolescente. É Militante do Nuances(grupo pela livre expressão sexual) e Representante da Liga Brasileira de Lésbicas da Região Sul.

Zadelene Zaro (Zadi) - Acadêmica de Filosofia/UFRGS, Militante Feminista, membro da Executiva da Marcha Mundial de Mulheres/RS e da Articulação Brasileira de Feministas Socialistas. Militante Pela Livre Orientação e Expressão Sexual - Integrante da Liga Brasileira de Lésbicas-Região Sul. Fez formação em Elaboração e Monitoramento de Projetos Sociais, curso de extensão, UFRGS. Assessora da Comissão de Transportes da Câmara Municipal de Viamão (1993/1996). Foi Coordenadora do Orçamento Participativo na Cidade de Viamão (1997) e Assessora para Projetos de Combate a Violência Contra a Mulher na Secretaria da Justiça e da Segurança do Governo do Estado, na Gestão Olívio Dutra (1999/2000). Foi Chefe de Gabinete da FASC-Fundação de Assistência Social e Cidadania (2001/2002) e Coordenou a realização do 14º Encontro Nacional Feminista (2003)

GLOSSÁRIO

- AP** – Administração Popular
- CAE** – Coordenação de Apoio ao Ensino
- CAR** – Centro Administrativo Regional
- CMET** – Centro Municipal de Educação de Adultos Paulo Freire
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPA** – Escola Porto Alegre
- FASC** – Fundação de Assistência Social e Cidadania
- GLTB** – Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
- GT** – Grupo de Trabalho
- LDBen** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social
- MULTI** – Coordenação Multidisciplinar
- NAI** – Núcleo de Ação Interdisciplinar
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OP** – Orçamento Participativo
- PSF** – Programa Saúde da Família
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SEJA** – Serviço de Educação de Jovens e Adultos
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SMS** – Secretaria Municipal de Saúde
- SMIC** – Secretaria Municipal de Produção, Indústria e Comércio
- UAMPA** – União das Associações de Moradores de Porto Alegre



INSTITUTO POPULAR PORTO ALEGRE

O IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre é uma entidade não-governamental, constituída a partir de 1999, com a criação do jornal de comunicação comunitária – Jornal Espaço Aberto – de circulação na região Leste de Porto Alegre. Quando o grupo de militantes sociais organizou o jornal já havia a pré-disposição em criar uma organização que fosse voltada para a formação crítica e conseqüente junto às comunidades. Em 2001 acentua-se o processo de formação dessa organização, sendo concluído em 2002, com o registro do Instituto Popular Porto Alegre – IPPOA.

O Instituto é uma associação, sem fins lucrativos, partidários, ou religiosos, onde os ideais democráticos possam ser exercidos com o direito à liberdade de pensamento e de livre expressão. A Equipe integrante do Instituto tem uma característica multidisciplinar, englobando as áreas de Sociologia, Direito, Pedagogia, História, Filosofia, Teologia e Administração.

Os Núcleos de Trabalho do IPPOA são:

Comunicação Comunitária: Jornal Espaço Aberto, Incentivo a Rádios Comunitárias e Formação de Repórteres Populares.

Formação: Agentes Sociais e Comunitários.

Direitos Humanos: Assessoria Jurídica Popular.

Geração de Trabalho e Renda: Economia Popular e Solidária.

Instituto Popular

Porto Alegre – IPPOA - Rua: Eng. José Ângelo Betega de Cassol, 26 - Porto Alegre-RS

CEP: 91.430-090 - Telefones: (51) 3334-2566 - 3334-1733 - Fax: (51) 3334-2566

ipboa@cemphom.com.br

Livro editorado por Cemphom,
em fonte Times New Roman no corpo 11.
Impresso na gráfica Odisseia