

Educação pública: o desafio da qualidade

JOSÉ CLOVIS DE AZEVEDO

Introdução

A QUALIDADE do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão. Não se trata aqui de preconizar o monopólio da discussão da educação aos educadores, mas de registrar a intensa penetração ideológica das análises, dos procedimentos e das receitas tecnocráticas à educação.

Durante a década de 1990, agudizou-se a disputa ideológica dos centros de decisões mundiais em favor da implantação das reformas neoliberais. Os avanços dessas reformas tornaram-se mais visíveis com os “ajustes” no funcionamento da economia determinados pela necessidade de implantação das políticas macroeconômicas subordinadas ao império do mercado. Essas políticas foram ganhando terreno político e verticalizando-se aos demais setores das atividades públicas. Gradativamente as resistências foram quebrando-se, seus críticos foram perdendo espaço ou adaptaram-se às novas circunstâncias. No caso brasileiro, a cooptação de amplos setores, até então identificados com perceptivas de esquerda, contribuiu para dar legitimidade às políticas neoliberais, consolidando a sua hegemonia e naturalizando as suas práticas. As justificativas para a migração de campo político têm sido sustentadas com a idéia de ausência de alternativas, sugerindo as imposições mercadológicas como uma fatalidade, o caminho único possível.

Assegurada a vitória no plano político, garantida a hegemonia na disputa ideológica, as decisões políticas e administrativas são dirigidas a operar a implementação de procedimentos e ações pertinentes ao conteúdo e aos objetivos das políticas orientadas para o mercado. A tônica dos discursos e dos procedimentos modernizantes se concentra na competição, na flexibilização das relações de trabalho, na segurança jurídica, na abertura do mercado, na diminuição dos gastos públicos, no ajuste fiscal, nas privatizações, na diminuição do Estado, entre outras recomendações. No plano administrativo, os chamados “choques de ges-

tão” e a avaliação de produtos e de desempenho são apresentados como a chave para busca da eficiência, da qualidade e das soluções dos problemas, incluindo a área social. A emergência de uma nova agenda econômica global gera derivações políticas que visam reorganizar a vida social com base na racionalidade econômica e empresarial (Lima & Afonso, 2002), na busca de vantagens competitivas em acordo com critérios de produtividade, de eficácia e eficiência, determinados pelas relações do mercado. Nessa perspectiva, as políticas educacionais têm a pretensão de constituírem-se em ferramentas de mudanças sociais, “supostamente capazes de promover a adaptação do indivíduo às novas exigências ditadas pela agenda econômica e pelos desafios da chamada sociedade cognitiva” (ibidem, p.7). Exigências essas postas como consenso ante a sua inevitabilidade.

É nesse contexto que se inscrevem determinados conceitos e medidas educacionais que afirmam a busca de qualidade na educação pública. No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. Centralizam-se as definições políticas que são, muitas vezes, apresentadas como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual no âmbito da dinâmica do ambiente de mercado. Ou seja, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas.

Na mesma ordem, quem toma as decisões define os critérios e os instrumentos. Daí as práticas de avaliações externas, com sistemas de avaliação em que os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro.

Segundo as considerações de Licínio Lima (2002, p.28),

Convoca-se uma monoracionalidade do tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária, (neotayloriana), decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando mensurando, formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência.

A avaliação quantitativa, tecnocrática, centrada na avaliação de produtos, ignora o processo, coisifica o conhecimento, quantifica, tem a pretensão de mensurá-lo, padronizá-lo, compará-lo em escalas competitivas. A averiguação do produto final identifica a centralidade dos problemas na gestão, induzindo a capacitação dos “incapazes”, o treinamento e o adestramento por meio de programas preestabelecidos, estandardizados, vinculados a determinadas competências e habilidades. A avaliação quantitativa articula-se a resultados com a lógica do treinamento, e como desconhece ou não valoriza a complexidade dos processos das ações educacionais, igualmente não percebe a atualização edu-

cativa na sua dimensão de formação como elemento intrínseco à construção do conhecimento, para além do treinamento de habilidades. Nessa perspectiva, os maus resultados de uma avaliação são resolvidos com “choque de gestão”, capacitação e com mensuração periódica de resultados, assegurando também o controle da aplicação descentralizada de decisões políticas centralizadas.

Esse tipo de descentralização é apresentado como sinônimo de democracia, mas, em muitos casos, trata-se de transferir responsabilidades do Estado para as comunidades ou da transformação de um direito em mercadoria, disponibilizada no mercado. Nessa perspectiva, se os resultados são negativos, afirmam-se indicadores de produção e desempenho, aprimora-se o controle pela eficiência e eficácia da gestão, treinam-se e capacitam-se os “incapazes”. O essencial é identificar possibilidades de ganhos futuros, pois as perdas tornam-se irrecuperáveis. No caso da educação, a não-aprendizagem é transformada em reprovação e abandono, caudatários da exclusão. Como o processo e o porquê não são valorizados, o remédio está na recuperação dos índices futuros, na busca de resultados satisfatórios, compatibilizando os objetivos com os recursos disponíveis.

No Brasil, no último decênio, essa visão tecnicista, pragmática, aparece nas propostas de reformas educacionais, expressando, com maior ou menor grau de identidade, as preferências políticas dos *management* de plantão no controle das instâncias do aparelho estatal: “é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (Laval, 2004, p.10). Alega-se que o destaque pelo nascimento, pelo pertencimento às elites tradicionais agora pode ser substituído pelo mérito, pela competência, qualidades que podem ser possibilitadas por reformas educacionais. Cria-se na opinião pública a sensação de que os problemas sociais podem ser resolvidos pela educação. Desemprego estrutural, concentração da riqueza são questões que podem ser contornadas por uma educação que torne os pobres “meritocratas”, competitivos e competentes. É a afirmação dos velhos princípios liberais de oportunidades iguais aos desiguais.

Nessa visão já está implícita a justificativa de que vencerão os melhores, os que aproveitarem as oportunidades. Certamente, “a nova elite produzida pela educação competente” não brotará dos milhões de indigentes e pobres que constituem o espectro dos excluídos da apropriação da riqueza na sociedade brasileira. A escola, por certo, continuará contribuindo para legitimar a situação social dos educandos.

Trata-se de adequar a escola a um projeto que “designa certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico” (ibidem, p.11). Daí as soluções que preconizam a formação de centros de excelência, de prêmios financeiros às instituições que apresentarem o melhor desempenho e a melhor avaliação de seus produtos, colocando, dessa forma, a educação em pertinência com os padrões da produção empresarial. Essa lógica permite e justifica a prática de uma concepção de avaliação absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, entendido como processo.

Com esse entendimento, instituem-se avaliações que desconsideram os cenários educativos reais, desconectadas das peculiaridades e necessidades específicas vinculadas às diversidades locais e regionais. O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador/educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com os valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos. Nem mesmo a infância está livre das provas padronizadas, da régua da medição, da referência custo/benefício. Vale dizer, cada vez mais se diluem as fronteiras entre educação e mercado. Mesmo tratando-se de sistemas públicos, tudo indica que a regulação estatal canaliza-se para dar sentido à escola como uma instância do mercado.

Como assinala Gimeno Sacristán (2007, p.30):

As políticas neoliberais [...] projetaram o economicismo em que se apóiam sobre os critérios acerca do que se entende por qualidade da educação. Deslocaram a política educacional do estado para o âmbito das decisões privadas. Desvalorizaram o sistema educacional como fator de integração e inclusão social em favor da iniciativa privada, da ideologia que busca a melhor passagem do sistema escolar [...] ao trabalhista e às necessidades da produtividade econômica, apoiando-se e acentuando as desigualdades sociais.

Apesar da força e da intensidade desse processo de mercantilização, as raízes emancipatórias da escola republicana continuam a produzir espaços onde as contradições sociais se expressam, circulam em diferentes concepções educacionais, organizam-se em alternativas de resistência, aflorando as contradições impulsionadas pelos núcleos críticos que praticam experiências alternativas preservadoras dos princípios emancipatórios. Esse movimento de resistência constituiu-se, dialeticamente, no pólo oposto à reconversão da escola pública em uma escola totalizadora dos valores e princípios ideológicos determinados pelas relações de mercado. Nessa oposição, situam-se a virtuosidade e as potencialidades das visões de educação que dialogam com a inclusão e com os valores fundantes de uma sociedade democrática.

A reconversão cultural da escola pública tradicional

A crítica ao processo de globalização não significa a sua negação. Implica, ao contrário, reconhecer a globalização como um processo histórico, desenvolvido em diferentes etapas com características contraditórias. Ao mesmo tempo que impulsionou o processo civilizatório, disseminou opressão, dominação e destruição de povos e de culturas. O atual processo vem acompanhado da mundialização da economia, do estabelecimento da hegemonia do mercado como fator determinante da atual fase da acumulação capitalista. Nesse quadro a educação não poderia ficar incólume. A escola pública, calcada nos ideais republicanos emanados do ideário da Revolução Francesa, foi passiva de adaptações e significações em diferentes países onde tomou corpo.

A sua conversão aos parâmetros e às necessidades da Revolução Industrial implicou, principalmente nos Estados Unidos, pensar a escola à luz da organização fabril. Assim, segundo Silva (1999), as primeiras elaborações teóricas sobre currículo foram para estabelecer nexos práticos entre a educação escolar e a produção fabril. Conforme assinala o autor, Bobbitt publicou, em 1918, nos Estados Unidos, *The Curriculum*, cujas idéias foram consolidadas por Tyler (1974),¹ obra que exerceu grande influência, mesmo no Brasil. O trabalho de Bobbitt tornar-se-ia um marco no surgimento dos estudos e das teorias de currículo. Na visão de Bobbitt, a escola deveria organizar seus objetivos e estabelecer métodos para medir os resultados, como nas empresas. A eficiência do ensino está vinculada ao aprendizado das habilidades necessárias ao trabalho no sistema fabril. Portanto, as crianças deveriam ser treinadas para adquirir essas habilidades exigidas ao exercício das ocupações profissionais na vida adulta.

A escola pública brasileira tem em sua constituição as influências do tecnicismo americano e do humanismo republicano. Amalgamaram-se modelos organizacionais tayloristas com princípios humanistas. No Brasil, o modelo fabril traduziu-se muito mais no desenho da organização do trabalho na instituição escolar, com muito pouca conexão com o ensino de habilidades para o sistema produtivo. Até porque essa visão encontrava limites objetivos em um contexto de industrialização tardia. Contudo, embora não conectado com a produção fabril, o sistema educacional brasileiro desenvolveu no seu interior práticas curriculares taylorista-fordistas, reproduzindo uma cultura imitativa do funcionamento fabril.

Mas o que dá sentido à escola pública tradicional brasileira é o seu núcleo humanista. Um humanismo contraditório, não-consensual. De um lado, um humanismo ingênuo, filosoficamente idealista, crente na educação como possibilidade de formação do ser humano ideal para uma sociedade ideal. De outro, o humanismo transformador, crítico, dialético, vinculado a propostas progressistas, às visões emancipatórias. Esse quadro é impactado e desestabilizado pela modernização imposta pela hegemonia de mercado. Como resultado, segundo Azevedo (2007), gestam-se dois movimentos novos na educação. A escola tradicional, *lato sensu* humanista, metamorfoseia-se em duas direções, passando por um processo de reconversão cultural. Os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado, *a mercoescola*. No segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, a escola cidadã, também denominada educação cidadã.

A reconversão para o mercado: mercoescola

A reconversão cultural da escola tradicional subordina-se à fase atual de formação e acumulação de capital, na qual a educação tem um papel formador a cumprir. É tarefa da escola assimilar, criar e difundir valores culturais pertinentes aos parâmetros da crescente mercantilização das relações sociais, políticas e culturais da economia mundializada. Dentro dessa lógica, é necessário reconverter o conteúdo cultural da escola, orientá-la com um conjunto de valores que garantam uma formação essencial para os objetivos de mercado: a *mercoescola*. Na *mercoescola*, a educação reconvertida em uma educação para o mercado assume um duplo papel. No seu “valor de uso”,² realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando os valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital. A fórmula “vender para comprar” e “comprar para vender” realiza-se no âmbito da educação.³ Com uma formação substantiva baseada em valores e concepções essenciais ao primado do mercado, com o fornecimento de habilidades mínimas para determinada conjuntura do desenvolvimento tecnológico, objetiva a formatação do mercado de trabalho com indivíduos identificados com o pensamento de mercado. E, de forma pragmática, a educação-mercadoria inclui-se e é integrada na circulação geral da formação de capital como valor de troca, mercadoria, produto de compra e venda e como produção social da força de trabalho.

A reconversão da escola tradicional em *mercoescola* é a conversão da educação em mercadoria e a sua reconversão em capital. Recorrendo a Marx (2002), é a realização, na esfera educacional, das condições simultâneas de produção e reprodução. A escola produz formação, cujos conteúdos são conceitos, valores, atitudes, comportamentos integrantes do “núcleo duro” da ideologia de mercado. Daí porque atua em oposição a todo princípio humanista que possa criar constrangimentos para o universo do mercado. A reconversão desenvolve-se no âmbito das idéias e da cultura, incidindo na formação e difusão do sistema de valores que justificam o sistema produtivo. É a lógica que considera a sociedade e o mundo como uma empresa, fazendo a forma mercadoria invadir, irresistivelmente, a esfera da cultura e da espiritualidade. O indivíduo é transformado no *homo economicus*:

Quando até mesmo amor e sexualidade, tanto na ciência quanto no cotidiano, são pensados cada vez mais como categorias econômicas e estimados segundo critérios econômicos, a “comercialização da alma parece irresistível”. Não há mais, é lícito pensar, nenhum oásis emocional cultural ou comunitário alheio às garras econômicas: o cálculo orientado pelo lucro abstrato e a política empresarial de custos perfazem, no início do século XXI, todo o circuito da existência. (Kurz, 2001, p.14-5)

No sistema educacional, a cultura da mercantilização faz-se presente pela tentativa de introduzir na escola os valores e a linguagem empresarial. Produtividade, qualidade total, vantagens comparativas, centros de excelência, bem

como outros termos de uso básico no vocabulário do mercado. Formar cidadãos clientes e consumidores, portadores da cultura de mercado, passou a ser tarefa primordial na *mercoescola*. No caso da escola básica, a variável predominante não é o interesse de privatizar o serviço de educação, mas, sim, produzir e difundir a ideologia do privado. As políticas oficiais apropriaram-se de termos comuns aos movimentos democráticos da educação. Descentralização, participação, cidadania adquiriram outro sentido. Passam a ser entendidas como desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação; são introduzidos projetos do tipo “trabalho voluntário”, visando desarticular a idéia da participação coletiva, da cooperação, da vida comunitária, retirar o sentido político da ação comunitária, passar a idéia de que tudo pode ser resolvido diretamente por um indivíduo isolado. É a tentativa de dicotomizar indivíduo e contexto cultural, eliminar o sujeito coletivo e substituí-lo por um indivíduo egoísta, dirigido à competição predatória da dinâmica do mercado. Essas são características substantivas da *mercoescola*, a escola do mercado. A *mercoescola* significa um *novo sentido* para a escola pública. O discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à idéia da educação-mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, desconstituindo a escola como espaço público.

Em termos políticos concretos, é o ajuste neoliberal na educação, concretizado pela tentativa de impor uma outra cultura, cujo objetivo é desconstituir o antigo consenso e a legitimidade conquistados pela escola pública nos processos de lutas democráticas “por outro consenso e outra legitimidade que incorpore, como valores simbólicos mais amplos que os econômicos, os valores e os saberes próprios da empresa e do livre mercado: como a competitividade, a produtividade, a eficiência, a mensurabilidade e a qualidade” (Suarez, 1995, p.119). As políticas oficiais procuram expurgar toda e qualquer “veleidade” humanística, tendo como objetivo “apagar do imaginário social a idéia da escola pública como direito social e como conquista democrática associada às lutas no processo social de conquista da cidadania” (ibidem, p.120). Trata-se de reconverter as concepções humanistas que a escola pública herdou do ideário republicano da Revolução Francesa e das lutas contemporâneas em busca da qualidade social.

A mundialização da economia coincide, no Brasil, com a massificação do ingresso no ensino básico. Para as demandas atuais de reprodução e acumulação de capital, tornou-se necessária uma escola que forme um indivíduo inteiro para o mercado. Que todas as dimensões do ser humano se revertam em valor de troca. Alienar a sua força de trabalho é pouco para o capital. Além disso, é preciso uma escola que ensine as pessoas a alienarem também as suas vontades, a determinação das suas necessidades e desejos. Um cliente e um consumidor ideal, um competidor, um “vencedor”, com uma formação unilateral, mas que se pretende livre, mesmo tangenciando as fronteiras da exclusão.

Reconversão para a emancipação: escola cidadã

A escola cidadã identifica um conjunto de propostas educacionais pratica-

das na educação pública em alguns estados e municípios. O foco desses projetos é a educação para a cidadania. Cidadania tomada não no sentido da retórica formal, nos limites do plano jurídico, no qual os direitos são postulados abstratos, e a igualdade legal não legitima os direitos dos desiguais, mas cidadania apropriada como um direito histórico, dinâmico, cujos resultados concretos são construídos a partir da correlação de forças estabelecida pelos sujeitos sociais constituídos como forças políticas em movimento.

Na realidade destrutiva e incontrolável do capital, a educação para a cidadania busca a construção de uma nova estética e de uma nova ética universal, articulando as necessidades sociais com a consideração dos limites da sobrevivência da natureza, tomando também a espécie humana como natureza. Para além da crítica e da negação do sistema socioeconômico, das suas relações de opressão e dominação, a educação cidadã absorve, na sua ação educativa formadora, um profundo questionamento às derivações desagregadoras produzidas pela lógica da acumulação do capital, tais como: os comportamentos cotidianos naturalizados da violência no trânsito; todo o tipo de violência e discriminação contra a pessoa; a agressão ambiental; a produção e o manejo dos detritos produzidos pelo consumismo ilimitado; o comprometimento da biodiversidade, dos recursos hídricos e da herança genética das fontes botânicas tradicionais que a natureza disponibilizou à partilha com os humanos.

A reconversão da escola tradicional em escola cidadã tem como prática absorver essas questões, transformando-as em matéria-prima curricular, conteúdo vivo, não de uma escola para a vida, mas na vida. Portanto, um conhecimento construído na existência social real, na busca da geração de um novo senso comum, capaz de recriar positiva e renovadamente uma vida social, dirigida a uma conformação comprometida com a defesa incondicional da vida. É uma proposição quantitativa em relação ao conjunto dos temas emancipadores, comprometidos e materializados em um currículo contra-hegemônico. Como tal, situa-se no plano da *necessidade* e, dialeticamente, é uma totalidade qualitativa, considerando a sua dimensão utópica, situada no plano da liberdade, ou seja, o desafio da superação das relações de dominação que impedem que os sujeitos tenham direito à conquista da cidadania plena situada no plano da *liberdade*.

Na visão de Ágnes Heller (1986), o plano das necessidades se traduz na busca da satisfação imediata para a sobrevivência do indivíduo na dimensão econômica e nos elementos materiais e simbólicos situados nos limites da sociedade de classes com todas as convenções e exigências do sistema. O plano da liberdade coloca-se como objetivo utópico, no processo próprio de superação das necessidades imediatas, visando às necessidades de realização qualitativas do ser humano, impossíveis de concretizar-se nos marcos do sistema de capital. O sistema de necessidades qualitativas – ou o plano (reino) da liberdade –, embora não possa ser integrado como elemento possível no sistema capitalista, contraditoriamente se desenvolve no seu interior.

Finalmente, é necessário reafirmar algumas idéias/valores que são essência cultural da escola cidadã. Na sua natureza formadora, a idéia de liberdade transforma-se em valor essencial. A liberdade é o espaço da elaboração intelectual, da ação política, da crítica, da organização e da navegação utópica. No espaço livre, a criatividade estimula a sensibilidade, a humanização, o desenvolvimento de uma estética das formas e dos conteúdos da aventura da vida.

A idéia do desenvolvimento humano como consciência das fronteiras mutantes na dialética da vida social, dos espaços e tempos de apropriação do real pelos indivíduos nos diferentes momentos de sua existência cultural, social e biológica. A interação como o processo sinérgico de troca, de fortalecimento recíproco, quando cada indivíduo ensina e aprende, propiciando que o “outro” seja fonte, recebendo os benefícios de experiências integradoras. A constituição do coletivo como a força social orgânica, a unidade das diferenças, a articulação do universal disperso em cada indivíduo e a criação das condições subjetivas para a ação transformadora. A construção do sujeito social, reconhecendo a sua individualidade no coletivo, que, apesar de sua universalidade, não se produz como uma massa amorfa, mas é dotado de vontades, de singularidades e de qualidades que se relacionam dialeticamente com o contexto de sua vivência. A construção do espaço público como conquista coletiva, como lugar do controle social, possibilidade da mudança e patrimônio a serviço da construção de objetivos e ações emancipadoras. A participação como *meio* de realização de conquistas coletivas, e como *fim* a prática fundamental da aprendizagem da cidadania, da consciência do coletivo, da idéia da *res publica* e da convivência em atividade. A autonomia como a prática da utilização da capacidade de ação e criação no espaço de liberdade, mas sempre no interior dos contornos da interdependência e da responsabilidade coletiva, sem cair no campo da soberania individual que caracteriza o individualismo. O reconhecimento do sujeito de direitos, que tem legitimidade ética, política e jurídica de acesso ao patrimônio, simbólica, espiritual e material, produzido socialmente pela humanidade, incluindo o conhecimento e a informação.

O pressuposto do sujeito de direitos é também a responsabilidade social com a preservação, a ampliação e a prática dos direitos. A ética da defesa da vida como elemento fundante da escola cidadã, ou seja, o que configura a prática real, o comportamento efetivo da aplicação dos valores emancipatórios, o compromisso anunciado pela práxis, que revela a coerência do discurso nos atos da vida cotidiana das instituições, do coletivo e do indivíduo.

O conjunto de elementos que tratamos aqui se articula na constituição do princípio essencial da escola cidadã, a democracia. A democracia tomada na coerência do princípio da soberania popular, na sua dimensão plebéia,⁴ pela qual são criados novos espaços de deliberação e novas formas de representação popular que ultrapassam os mecanismos formais da democracia liberal representativa clássica. Outro elemento importante a ser destacado é o da pertinência da concepção de escola cidadã a um projeto político global de gestão do Estado.

Só uma gestão que assuma esses princípios, no conjunto das políticas públicas, pode viabilizar uma proposta educacional com esses objetivos.

Escola cidadã: uma experiência de qualidade social

Em 1989, inicia-se, em Porto Alegre, um novo processo político, caracterizado pela radicalização da democracia por meio da participação, visando à desprivatização do Estado e à construção de uma esfera pública de decisões. Espaços onde a cidadania exerce a co-gestão e o controle social do Estado. A participação descentraliza as decisões. O planejamento passa a ser participativo, e a tecnoburocracia estatal tem que mediar e orientar as suas competências em consonância com as deliberações coletivas.

Para executar esse processo (Azevedo, 2004), foram criados espaços de participação e de decisão que se configuram na formação de uma esfera pública não-estatal, em que os cidadãos, em cooperação ou em conflito com órgãos governamentais, deliberam, elaboram e induzem as políticas públicas, bem como acompanham, fiscalizam e avaliam sua aplicação. Os principais instrumentos de participação construídos, desenvolvidos e aperfeiçoados em dezesseis anos de experiências de Administração Popular (AP) foram: o Orçamento Participativo (OP), o Congresso da Cidade e o Orçamento Participativo da Rede Municipal de Ensino (OP-RME).⁵

O projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Smed) é a expressão, na educação, do processo de desprivatização, de democratização do Estado e da criação da esfera pública não-estatal, por meio de novos espaços de participação, possibilitando o controle social da escola. Sendo a educação parte do aparelho estatal, ela pode refletir e praticar no processo de formação humana os valores e as práticas excludentes referenciados na cultura dos interesses dominantes como nas concepções e visões de mundo voltadas à sustentabilidade do progresso humano, à emancipação, ao combate de todo o tipo de discriminação, de opressão e de violência.

Para a transformação desses pressupostos em novos marcos referenciais de valores, é necessário também transformar a assim chamada “escola pública” – que, a rigor, na sua essência, tem sido uma escola estatal com conteúdo privado – em uma escola pública de verdade. Isto é, em uma escola desprivatizada e democratizada por meio da participação, cujo conteúdo expresse as necessidades da maioria.

Referenciadas na dinâmica participativa da cidade, as comunidades escolares iniciaram, em 1994, a Constituinte Escolar, quando foi organizado um processo de discussão sobre: *a escola que temos e a escola que queremos*. Após dezoito meses de debates, os diagnósticos e as propostas foram sistematizados pelo Congresso Constituinte e transformados em princípios e diretrizes.

No diagnóstico, ficou constatado que as escolas chegavam a produzir 30% de reprovação e uma evasão em torno de 6%. Esse quadro até então não era bem conhecido ou era considerado “normal” pelos educadores e pela cultura escolar

dominante. No debate, ficou claro que a não-aprendizagem expressa no fracasso escolar constitui-se em poderoso instrumento de exclusão social, colocando a escola como confirmadora da discriminação daqueles que já chegam a ela marcados pela exclusão. Esses elementos apurados no debate motivaram as comunidades a discutirem a escola em todos os aspectos. Currículo, conhecimento, gestão, avaliação e princípios de convivência foram os eixos pelos quais surgiram as diretrizes e os princípios democraticamente deliberados no Congresso Constituinte. Esse conjunto de decisões foi entregue à Secretaria Municipal de Educação como orientadores para o desdobramento da política educacional.

Os principais pontos do documento do Congresso indicaram, conforme Smed (1995): a necessidade da participação nas decisões da escola dos educandos, funcionários não-docentes, professores e lideranças comunitárias, com a democratização da gestão e com a criação de espaços para essa participação; a construção do conhecimento a partir das experiências e das questões pertinentes à vida das comunidades; a avaliação emancipatória, voltada para desvelar os problemas da dialética ensinagem/aprendizagem, buscando o sucesso do aluno aprendiz, suspendendo a avaliação como um julgamento classificatório e seletivo; a aplicação de uma política de integração aos portadores de necessidades educativas especiais; a organização de um movimento de alfabetização de adultos e uma proposta pedagógica diferenciada para a educação de adultos no ensino básico; a supressão nos regimentos escolares do instituto da expulsão e da suspensão, considerados excludentes, cerceadores dos direitos dos educandos, crianças e adolescentes, e a construção coletiva de normas disciplinares voltadas aos princípios de convivência e à cultura da paz e da não-violência. Esses são alguns pontos que destacamos.

A escola cidadã situa-se na contramão do projeto hegemônico representado pela *mercoescola*. Sua tarefa é tanto superar a escola tradicional como fazer o contraponto à *mercoescola*. O redesenho estrutural da escola (Smed, 1998), em um contexto participativo, às vezes tenso e conflitivo, redimensionou os seus tempos e espaços. A escola foi reorganizada a partir de uma nova visão: a responsabilidade pela aprendizagem de todos, a não-aprendizagem como um problema coletivo dos sujeitos envolvidos e o dever da escola de garantir a efetivação do compromisso desse serviço público com o direito de todos à educação pública de qualidade.

A escola cidadã expressa, como vimos, um conjunto de mudanças estruturais e conceituais. Essas mudanças geraram processos que concretizam a materialidade da sua qualidade. O desenho do projeto gestou-se a partir de princípios e diretrizes acordados na Constituinte Escolar, com centralidade nos pontos que seguem: eleições diretas para diretores e vices, eleitos pelos segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, funcionários e professores; eleição pela comunidade escolar do Conselho Escolar, órgão máximo com poder deliberativo em temas administrativos, pedagógicos e financeiros; organização do OP/RME, com a participação da comunidade escolar, para planejar e deliberar sobre os recur-

tos financeiros da educação; política salarial com reajustes bimestrais; formação permanente, em serviço aos educadores; 37,5% de hora/atividade; igualdade de horários e acesso à formação a todos os professores do Ensino Fundamental; organização curricular em Ciclos de Formação, observando os três ciclos da vida, infância, pré-adolescência e adolescência; estruturação dos coletivos de ciclos e do coletivo da escola para o planejamento e execução solidária das tarefas educativas; criação da função do Professor Itinerante, um professor a mais a cada três turmas para reforçar as possibilidades dos coletivos; criação das Turmas de Progressão, caráter transitório, para alunos com defasagem idade/aprendizagem; criação dos Laboratórios de Aprendizagem para investigar e buscar alternativas para a não-aprendizagem; criação das Salas de Integração e Recursos (SIR), para assessorar a integração dos portadores de deficiência; introdução de informática, idioma estrangeiro, arte educação, educação física, com professores especializados, desde os anos iniciais; e criação dos ambientes informatizados de aprendizagem, conectados à internet, disponíveis aos alunos e à comunidade, implantados em todas as escolas até o ano 2000.

Além das questões estruturais, o ensino por Ciclos de Formação produziu uma série de inovações didático-pedagógicas, resultantes da práxis dos educadores, da reflexão teorização da experiência real, ou adaptadas de outras experiências, tais como: pesquisa socioantropológica para organizar o ensino por meio do Complexo Temático ou do Tema Gerador;⁶ avaliação formativa (cotidiana), sumativa (periódica) e especializada, quando for o caso; progressão dos alunos categorizada em simples, com plano didático de apoio e/ou com atendimento especializado; criação do dossiê individual do aluno, onde fica registrada de forma descritiva a avaliação dos seus processos de aprendizagem; cada escola tem um professor com funções de coordenador cultural, com atribuições de articular as questões culturais na dimensão do fazer pedagógico e das relações culturais com a comunidade e a cidade. Para garantir a viabilização dessas propostas, foram organizados sete Núcleos de Ação Interdisciplinar (Nais), um por região, com função de assessoria permanente às escolas.

Os Ciclos de Formação foram implantados gradativamente, com deliberação de cada comunidade escolar, no período de 1995/2000, tendo possibilitado um processo de inclusão objetivo, conforme dados que seguem.⁷

O Gráfico 1 mostra os números da aprovação/reprovação, incluindo os dois últimos anos da gestão que antecederam a Administração Popular, 1987/1988. Como se pode observar, os altos índices de reprovação persistiram na primeira gestão da AP e só começaram a declinar a partir da metade da segunda gestão, 1995/1996, período da Constituinte Escolar, quando se iniciam as mudanças mais substantivas. Na terceira gestão, os impactos das mudanças são bem mais significativos, expressando um declínio constante da reprovação, o que corresponde a uma grande mobilização da Rede Municipal, visando garantir que as mudanças gerassem efeitos qualitativos em relação à aprendizagem e à permanência dos estudantes.

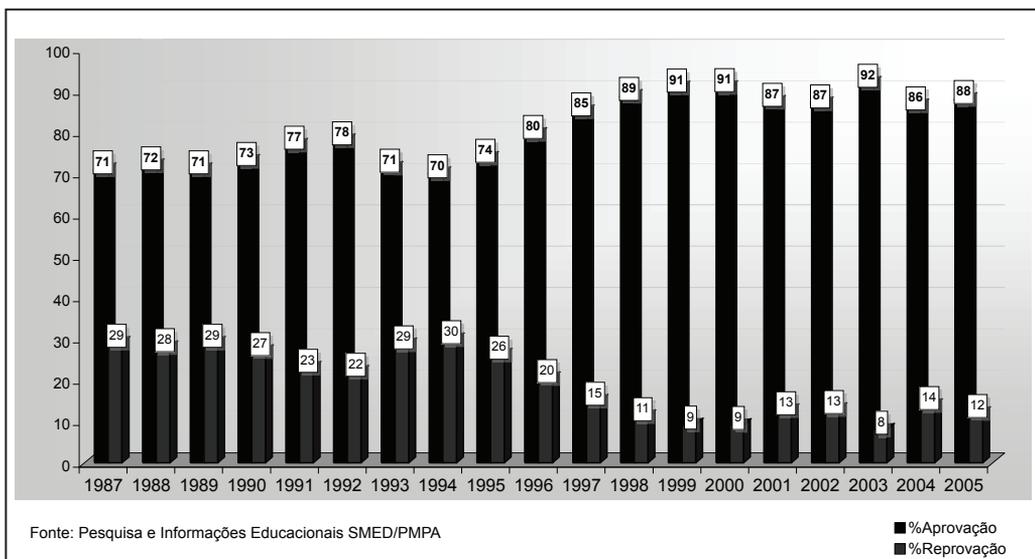


Gráfico 1
Porcentual de aprovação – Ensino Fundamental.
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, 1987-2005.

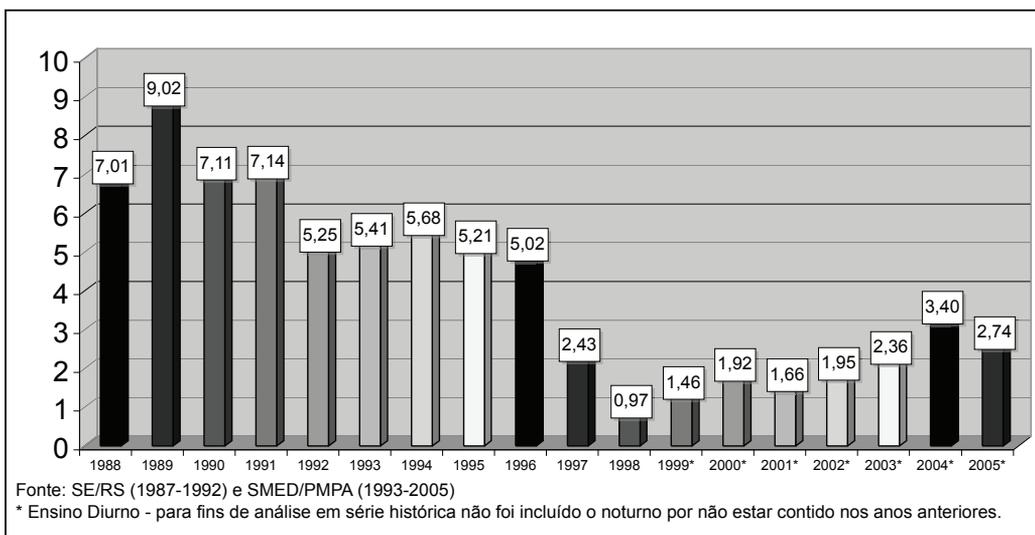


Gráfico 2
Taxa de abandono do Ensino Fundamental da RME (%) – 1987-2005.

Quanto à evasão, podemos observar no Gráfico 2 que o grande impacto da implantação dos Ciclos de Formação e das diretrizes da Constituinte começa a se concretizar a partir de 1997, início da terceira gestão da AP, continuando os patamares elevados de permanência até 2001. Na quarta gestão, última da AP, houve algumas descontinuidades no projeto, determinadas pelas injunções políticas internas às forças políticas de sustentação da AP. Em 2004, vence as eleições municipais uma coalizão de espectro conservador, que fez sua cam-

panha denunciando os ciclos como um projeto que não viabiliza a aprendizagem, apresentando na televisão, no espaço gratuito da propaganda eleitoral, alunos analfabetos ou com dificuldades na leitura e na escrita, apontados como exemplos do fracasso dos Ciclos de Formação. Contudo, o novo governo, ao tentar desconstituir o projeto, deparou com a resistência dos educadores e das comunidades escolares. Sujeitos no processo de elaboração e implementação, os educadores resistiram, considerando os Ciclos de Formação uma conquista e a sua desconstituição, um retrocesso.

Conclusão

A experiência de Porto Alegre representa, dentro de seus limites, as potencialidades de uma educação comprometida com a “qualidade social”, onde o maior desafio é responder à diversidade e à complexidade das novas condições exigidas ao êxito de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora. É um projeto com concepções que se situam na contramão das propostas competitivas dos “centros de excelência”, do *ranking* entre instituições e das compensações pecuniárias como prêmios pelo êxito das aprendizagens. Em vez de aviltar e mercantilizar as relações entre educador e educandos, a escola cidadã considera a formação do sujeito na sua singularidade, na sua identidade, na sua pertinência a um contexto e a um conjunto de experiências de vida.

Essa concepção de organização escolar e as novas concepções que a produziram geraram um conjunto de práticas e atitudes inéditas que passaram a fazer parte das ações didático-pedagógicas cotidianas. Apesar dos diferentes níveis de avanços, do seu desenvolvimento contraditório, da convivência conflituosa entre o novo e o velho, é inegável o aparecimento de uma cultura escolar baseada no trabalho coletivo dos educadores, na prática da participação e na articulação dos saberes que potencializam as possibilidades da aprendizagem como direito de todos.

A escola participativa, democrática, pública coloca em questão a homogeneização, a standardização da escola tradicional e da *mercoescola*. O sucesso do ser humano aprendiz transcende os parâmetros cognitivos preestabelecidos na escola tradicional e na *mercoescola*. A abertura da escola à cidadania implica a derrubada dos *muros culturais* que a isolam da sua comunidade, significando também uma mudança epistemológica que pressupõe o conhecimento como uma construção a partir das experiências e dos saberes das comunidades. Ou seja, a consideração do educando como sujeito real, concreto, histórico, portador de cultura e de saberes que não podem ser abstraídos artificialmente no processo de construção do conhecimento. Isso implica a superação da concepção do conhecimento coisificado, pronto, acabado, alheio ao contexto cultural, à vida do sujeito educando, que pode ser transferido dos que sabem para os que não sabem.

Em vez de substituir a leitura pedagógica pela leitura administrativista, re-dutora dos problemas educacionais à gestão e à avaliação quantitativa de produto final, a escola cidadã buscou um enraizamento social, articulando experiência de participação, contextos culturais com a construção do conhecimento. A intensa

formação em serviço dos educadores produziu as condições para a formação de um senso comum diferenciado, traduzido no consenso sobre o direito de todos ao acesso à aprendizagem. Para isso, foi necessário aos educadores mergulhar na complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, recorrer aos instrumentos que os diversos campos da ciência disponibilizam à educação. Como explicou uma educadora: “nos últimos dez anos criamos uma cultura de estudo na Rede. Isso nos aponta caminhos para que não se desista de nenhum aluno. Quando começam a faltar, vamos buscá-los em casa, pois aqui na escola consideramos as necessidades de cada um desafio teórico e prático” (informação oral).⁸

Nos espaços do trabalho pedagógico, na formação e reflexão, na práxis do fazer/pensar cotidiano, os educadores do projeto escola cidadã produziram formulações inovadoras para identificar o que denominaram as fontes do conhecimento escolar. A fonte filosófica, socioantropológica, fonte sociopsicopedagógica e a epistemológica.

A fonte filosófica está relacionada com o sentido da educação, com as indagações sobre qual o tipo de ser humano e qual a sociedade que se deseja construir e com que valores? As respostas a essas perguntas traduzem-se em práticas pedagógicas e atitudes educativas críticas, produtoras de referências não conformadas com a simples reprodução da cultura escolar legitimada. A fonte socioantropológica possibilita conhecer o universo dos educandos: as condições sociais em que vivem, as características de seu imaginário, as suas experiências do fazer e do viver o cotidiano. A fonte sociopsicopedagógica trata dos processos de construção da inteligência da criança, do adolescente e dos adultos. Quem é o sujeito educando? Quais são os seus contextos biológicos e psicossociais? As reações a essas questões abrem caminhos para que o ensino seja organizado a partir do sujeito concreto, superando leituras e práticas pedagógicas homogeneizadoras. A outra fonte é a epistemológica, na qual estão os conhecimentos produzidos pela humanidade, em todos os campos. A fonte epistemológica articula-se com as demais, para além das listas dos conteúdos sequenciais, das disciplinas, das séries, dos pré-requisitos, dos tempos e espaços predeterminados. É pelo sentido da ação educativa, da identidade do sujeito educando que os educadores perseguem o conhecimento significativo com a sua pertinência à experiência do educando.

Para viabilizar essas concepções, foi construída uma outra estrutura escolar concretizada na organização dos Ciclos de Formação. Com outros tempos e espaços, distintos dos tempos e espaços predeterminados, do ano civil, dos bimestres, das disciplinas, do trabalho isolado e da lógica seriada, fragmentada, reprodutora da organização fabril taylorista-fordista, dotada de uma cultura que naturaliza a classificação e a seleção. A consideração de cada educando na sua singularidade exigiu uma estrutura escolar que dialogasse com as diferentes fases do desenvolvimento humano, o que possibilita a mediação pedagógica com os tempos e ritmos de aprendizagem do sujeito educando.



Desenho feito por criança numa escola de Ensino Fundamental.

Ao evidenciar um conjunto de concepções, práticas e estruturas inovadoras, a experiência da escola cidadã aponta possibilidades de uma educação com qualidade social, não redutora à dinâmica mercantil. O desenvolvimento de uma cultura participativa, de uma inquietação pedagógica com a não-aprendizagem, da busca dos aportes teóricos da ciência da educação, legitima a idéia de que a não-aprendizagem é uma disfunção da escola e que a reprovação e a evasão são mecanismos de exclusão daqueles setores sociais que mais necessitam da escola pública. Isso levou à convicção da necessidade de reinventar a escola, de redesenhá-la de acordo com novas concepções. Os avanços na formação em serviço evidenciaram aos educadores que a estrutura convencional da escola está direcionada para transmissão, para o treinamento e para a repetição, tendendo a neutralizar as novas proposições pedagógicas, no máximo transformando-as em modismos fugazes. Por isso, embora essenciais, não bastam apenas mudanças metodológicas, novidades teóricas, a adesão aos princípios de uma escola inclusiva, democrática, com práticas avaliativas voltadas ao sucesso do educando, é indispensável ainda a superação da estrutura taylorista-fordista, redefinindo os espaços, os tempos e os modelos de trabalho escolar.

Notas

- 1 O currículo, como objeto específico de estudo, aparece no início do século passado, nos Estados Unidos. Tomaz Tadeu Silva utiliza Callahan (1962) para seus comentários sobre Bobbitt. Localiza na origem o currículo associado à racionalidade da administração científica da fábrica, conforme os princípios de Taylor (1957).
- 2 No seu valor de uso há, em geral, uma realização ilusória ou parcial. Ilusória porque tem a miragem do sucesso individual como patrimônio que o indivíduo pode adquirir com a escolaridade. Estudar é igual a bom emprego, sucesso no vestibular e outras possibilidades. Na verdade, ao indivíduo escolarizado não está colocada a possibilidade real de trocar a sua formação por uma vida digna. Isto é, operar a concepção marxiana do valor de uso. O curso normal é colocar a sua formação no mercado como valor de troca, transfigurada em dinheiro, quantificado pelas relações impostas pelo mercado de trabalho. Por isso, a formação na mercoescola reconverte o seu próprio universo simbólico, os seus valores culturais em elementos agregados à mercadoria. Sobre a metamorfose da mercadoria, ver Marx (2002, v.1 e 2, cap.III, p.105).
- 3 O processo de reconversão da mercadoria em dinheiro e do dinheiro em capital é demonstrado por Marx na seguinte fórmula: $M - D - M$, conversão da mercadoria em dinheiro e reconversão do dinheiro em mercadoria, vender para comprar. O outro processo é a conversão do dinheiro em mercadoria e a reconversão da mercadoria em dinheiro, comprar para vender, expresso na fórmula $D - M - D$. Nesse tipo de circulação, o dinheiro que se movimenta se transforma em capital. “O circuito $M - D - M$ tem por ponto de partida uma mercadoria e por ponto final outra mercadoria que sai de circulação e entra na esfera do consumo. Seu objetivo final, portanto, é consumo, satisfação de necessidades, em uma palavra, valor de uso. O circuito $D - M - D$, ao contrário, tem por ponto de partida o dinheiro e retorna ao mesmo ponto. Por isso, é o próprio valor de troca o motivo que o impulsiona, o objetivo que o determina” (Marx, 2002, v.1, cap.IV, p.168-9).

- 4 Democracia plebéia é um conceito utilizado por Sérgio Baierle, cientista político, pesquisador do Centro de Pesquisa e Assessoria Urbana – Cidade. Caracteriza a participação das populações urbanas periféricas nas deliberações políticas governamentais, por meio de participação direta utilizando mecanismos como o Orçamento Participativo de Porto Alegre e outras experiências. O conceito de democracia plebéia vai além das formas tradicionais e clássicas de democracia representativa, assim como faz uma distinção clara entre a participação direta do cidadão e uma possível representação da sociedade por meio das organizações não-governamentais. Sobre democracia plebéia, ver Baierle (2002).
- 5 O Orçamento Participativo teve sua construção induzida pelo governo municipal, mas constituiu-se como um espaço público de participação e co-gestão, auto-regulamentado, com poder deliberativo sobre os recursos orçamentários e participação na construção e fiscalização da aplicação de políticas públicas (Santos, 2002). O OP caracteriza-se como uma esfera pública não-estatal, de controle do Estado pela cidadania. Esse conceito não se confunde com o conceito de esfera pública não-orgânica e não-deliberativa de Habermas (2003), ou com outros conceitos que consideram a esfera pública o chamado Terceiro Setor.
- 6 As escolas organizam o ensino a partir de um levantamento das falas da comunidade e de fenômenos detectados. Esse levantamento é denominado pesquisa socioantropológica. Com esses dados da realidade é organizado o Complexo Temático, caracterizado pela construção de uma rede de conceitos elencados a partir das falas, ou a opção pelo Tema Gerador.
- 7 Em 2006, a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre registrou 59.157 matrículas, segundo o Setor de Informações Educacionais, Smed/PMPA.
- 8 Entrevista à pesquisa em andamento sobre processos participativos e inclusão.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, J. C. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- _____. *Escola cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAIERLE, S. Política de ajustes descentralização e desenvolvimento local: a experiência brasileira do orçamento participativo – o caso de Porto Alegre. In: VERLE, J.; BRUNET, L. (Org.) *Construindo um novo mundo: avaliação da experiência do orçamento participativo em Porto Alegre*. Porto Alegre: Guayí, 2002.
- CALLAHAN, R. E. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University Chicago Press, 1962.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HELLER, A. *Teoria de las necesidades em Marx*. Trad. J. F. Yvars. 2.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1986.
- KURZ, R. A comercialização da alma. Trad. José Marcos Macedo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 de fev. 2001. Caderno Mais!

- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LIMA, L. C. Modernização racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. *Reforma da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- MARX, K. *O capital*. O processo de produção capitalista. Trad. Reginaldo Sant' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, B. de S. Orçamento participativo de Porto Alegre: uma democracia redistributiva. In: _____. (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Congresso constituinte: eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n.4, novembro 1995.
- _____. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n.9, março 1998.
- SUAREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: AZEVEDO, J. C.; SILVA L. H. (Org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Ática, 1957.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

RESUMO – Este trabalho tem como objetivo o exame da qualidade do ensino na escola pública, tomando como referência a experiência de Porto Alegre, no período 1989-2006. Analisa as concepções de qualidade considerando a percepção de dois movimentos antagônicos de mudanças nos rumos da escola pública tradicional: reconversão para o mercado, *mercoescola*, introduzindo na escola a lógica da empresa, centrada nos valores da competição, da produtividade, da eficiência, da eficácia e da avaliação seletiva e classificatória, baseada na mensuração, na quantificação e no produto final; e a reconversão para a cidadania, escola cidadã, enfatizando a solidariedade, a cooperação, a autonomia moral e intelectual, a defesa da vida, a emancipação, a humanização e a avaliação com ênfase nos processos, nos tempos e ritmos inerentes ao sujeito aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Mercoescola, Escola cidadã, Qualidade, Avaliação, Participação, Emancipação.

ABSTRACT – This research aims to examine the teaching quality in public schools, taking as reference the experience in Porto Alegre from 1989 to 2006. It analyses the quality conception considering the points of view of two antagonistic changing movements

in the means of the traditional public school: re-conversion to the market, market-school, introducing to school the logics of a company, centered in competition, productivity, efficiency and efficacy values and in a selective and classificatory evaluation, based on measurement, quantification and the final product; and the re-conversion to citizenship, citizen school, emphasizing solidarity, cooperation, moral and intellectual autonomy, life defense, emancipation, humanization and evaluation with emphasis on the processes, the timing and the rhythm related to the learner.

KEYWORDS: Market-school, Citizen school, Quality, Evaluation, Participation, Emancipation.

José Clovis de Azevedo é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi secretário de Educação de Porto Alegre (1997-2000) e reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2001-2003). Coordenador de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Metodista IPA. @ – jose.azevedo@metodistasul.edu.br

Recebido em 30.5.2007 e aceito em 11.6.2007.