
**MOŽE LI KRITIČKA
DEMOKRATIJA
OPSTATI?
PORTO ALEGRE I
BORBA ZA “PUNU”
DEMOKRATIJU
U OBRAZOVANJU**

LUIS ARMANDO GANDIN
MICHAEL W. APPLE

S engleskog preveo Đorđe Tomić

UVOD

Otvaranje puta do onoga što nazivamo “realnim utopijama” (Wright 2000) nije jednostavno, ali je suštinski važno ako želimo da rekonstruišemo naše ekonomske, političke i kulturne institucije tako da postanu mesta stvarne kritičke i demokratske transformacije. Za one koji već godinama rade na povezivanju pokreta unutar i oko obrazovanja sa širim društvenim pokretima za jednakost (vidi, na primer, Anyon 2005; Apple 2006; Apple, Au i Gandin 2009; Lipman 2011), razumevanje mogućnosti i ograničenja takvih veza je presudno važno.

Jedno fundamentalno pitanje nalazi se u osnovi svih pokušaja povezivanja obrazovnih projekata sa širim društvenim kritičkim pokretima i projektima. Pitanje glasi: kako zapravo treba da izgleda jedan društveno pravičan obrazovni sistem? U potrazi za odgovorom odmah se nameću jedan grad i jedna lokalna zajednica koji su na to pitanje odgovorili sprovođenjem stvarnih promena: to je lokalni obrazovni sistem u gradu Porto Alegre u Brazilu. U ovom članku ispitujemo strukturne promene sprovedene u lokalnom obrazovnom sistemu u Porto Alegreu tokom šesnaestogodišnje vladavine Narodne uprave (koalicije levičarskih partija na čelu sa Radničkom partijom koja je u ovom gradu bila na vlasti od 1989. do 2004) i dajemo preliminarnu ocenu sadašnjeg stanja u školama u Porto Alegreu. Između ostalog, pokušaćemo da odgovorimo na sledeća pitanja: Kako je došlo do pomenutih promena? Koji su bitni elementi iskustva iz Porto Alegra? Šta je izvršenim promenama postignuto? Šta je od njih ostalo? Šta nam to govori o izgledima za sprovođenje kritičkih reformi posvećenih socijalnoj pravdi?

Da bismo odgovorili na ta pitanja, prvo ćemo postaviti Porto Alegre u lokalni kontekst. Zatim ćemo ispitati zašto je obrazovni sistem u Porto Alegreu vredan proučavanja i šta su njegova dostignuća. Takođe, ispitaćemo neke od izazova sa kojima se reforma danas suočava i, konačno, ponovo posetiti Porto Alegre šest godina nakon što je Radnička partija sišla sa vlasti da bismo ustanovili šta je od reforme ostalo, a šta se promenilo.

KONTEKST I USLOVI ZA TRANSFORMACIJU OBRAZOVANJA

Porto Alegre je grad na jugu Brazila sa 1,4 miliona stanovnika, prestonica države Rio Grande do Sul i najvažniji grad u četvrtoj najvećoj urbanoj zoni u Brazilu u kojoj živi gotovo četiri miliona ljudi.

Od 1980. do 2004. gradom je upravljala koalicija levičarskih partija pod vođstvom Radničke partije (Partido dos Trabalhadores – PT, koju je 1979. osnovala koalicija sindikata, društvenih i lokalnih pokreta i drugih levičarskih organizacija). PT je pobeđivala na izborima tri puta zaredom. Radnička partija je izgubila lokalne izbore u oktobru 2004. i vlast je preuzela nova grupa partija centra. Kao što ćemo videti u nastavku, ta nova koalicija je izabrana nakon datog obećanja da neće menjati skup najvažnijih politika koje je sprovodila PT, što pokazuje da su 196 te politike organski ugrađene u život Porto Alegrea.

Kao i u svakom drugom velikom gradu u Brazilu, znatan broj stanovnika Porto Alegrea živi ispod granice siromaštva. Uprkos značajnom napretku u borbi protiv siromaštva u poslednjih osam godina, 2009. je zabeleženo da 25,7 odsto stanovnika grada i dalje živi ispod granice siromaštva (IPEA 2009). Zahvaljujući velikom “ruralnom egzodusu”, masovnoj seobi seoskog stanovništva u gradove, koja je posledica ne samo rasta broja radnih mesta u gradovima nego i potpune degradacija sela, broj stanovnika u brazilskim gradovima je naglo porastao. Industrijski bum četrdesetih i pedesetih godina i ekonomski rast početkom sedamdesetih (“ekonomsko čudo” u Brazilu) privukli su seosko stanovništvo u gradske zone. Sa okončanjem “ekonomskog čuda” krajem sedamdesetih godina, veliki deo stanovništva koje se preselilo u gradove ostao je bez posla i bez državne socijalne zaštite. Rast broja radnih mesta u industriji i sektoru usluga nije mogao pratiti ogromnu migraciju iz sela u grad. Veliki broj tih ljudi završio je u *favelama* koje su nicale na obodima gradova.

Tokom godina, zanemarivanje obrazovnih potreba te populacije je stvorilo ozbiljan problem. Sistem opštinskih škola je proširen i one se danas gotovo isključivo nalaze u *favelama* (ili *vilama*, kako ih zovu njihovi stanovnici) Porto Alegrea i zadovoljavaju potrebe stanovništva koje živi u ekstremnom siromaštvu. Do širenja

sistema opštinskih škola došlo je u mandatu Narodne uprave. Zapravo, izgradnja mnogih škola je direktan rezultat participativnog budžetskog procesa (koji čini deo participativnih demokratskih struktura koje je ustanovila Narodna uprava, a koje omogućuju delegatima da glasaju o usmeravanju sredstava iz gradskog budžeta. Za više informacija o tome vidi Abers (1998), Baiocchi (2005) i Santos (1998)). U više delova grada lokalne skupštine su kao prioritet odredile izgradnju škola. Činjenica da su u takvim susedstvima škole konačno i izgrađene svedoči o uspešnom organizovanju lokalnih zajednica i političkoj posvećenosti Narodne uprave.

Istorijski posmatrano, procesom donošenja odluka koje se tiču školstva u Brazilu dominirao je jedan izrazito centralizovan sistem. U većini država i gradova ne održavaju se izbori za imenovanje članova gradske ili državne uprave za obrazovanje (u pitanju je tradicionalno izrazito birokratska struktura čije pripadnike postavljaju organi izvršne vlasti) ili direktora u školama. Kurikulum obično utvrđuju gradske i državne uprave za obrazovanje. Resursima za obrazovanje upravljaju centralizovane državne agencije, a škole imaju veoma malu ili nikakvu finansijsku autonomiju.

U pogledu dostupnosti obrazovanja, Brazil je u poslednje vreme dramatično poboljšao inicijalni pristup školama (blizu 97 odsto dece školskog uzrasta započinje proces formalnog obrazovanja). Ali broj onih koji padaju godinu ili sasvim odustaju od daljeg školovanja zastrašujuće je veliki. To je početno stanje iz kog su proistekli ključni ciljevi projekta Narodne uprave u oblasti obrazovanja. Taj projekat je predstavljao oštar zaokret u odnosu na politike koje su u prošlosti donosile loše rezultate. U projektu Narodne uprave za izgradnju novih odnosa između države, škola i lokalnih zajednica obrazovanje ima centralnu ulogu. Obrazovna politika je bila organski povezana sa širim procesom transformacije grada i činila je njegov važan deo. To je presudno važno i zbog toga je Porto Alegre posebno važan za kritičku teoriju, politike i prakse obrazovanja. Transformacija obrazovanja je blisko povezana sa širim projektom dublje društvene promene.

Suočeni sa problemom isključenih pripadnika brazilskog društva, predlagači obrazovne politike u Porto Alegreu su razradili jasan i eksplicitan projekat transformacije. Građanska škola (što je bio naziv korišćen za predlog novog gradskog obrazovnog sistema koji su koristile dve od četiri administracije Radničke partije, a koji ćemo i mi ovde koristiti da opišemo strukturu transformisanog obrazovnog sistema) eksplicitno je konstruisana kao alternativa globalnoj ideologiji marketizacije koja dominira u sferi obrazovanja. Ideja građanstva je otvoreno iskorišćena kao protivteža neoliberalnom pogledu na znanje kao robu i učenike i roditelje kao potrošače. Cilj projekta Građanske škole bio je stvaranje *građanina*,

pri čemu je građanstvo redefinisano kao garancija prava ljudi na materijalna dobra neophodna za opstanak, simbolička dobra neophodna za razvoj subjektiviteta i politička dobra neophodna za društvenu egzistenciju (Azevedo 1999b, 16).

Prilikom formiranja grupe koja će upravljati obrazovanjem u Porto Alegreu, Narodna uprava i Gradski sekretarijat za obrazovanje (SMED) zaobišli su birokrate i administratore koji nisu posedovali iskustvo rada u školama. Grupu koja je inicirala projekat Građanske škole činili su nastavnici sa iskustvom učešća u društvenim pokretima i demokratskog angažovanja u nastavničkim sindikatima. Kao što je primetio bivši sekretar za obrazovanje u Porto Alegreu,

Građanska škola nije projekat neke grupe prosvetljenih administratora koji su jednostavno formulisali i sproveli 'novi predlog'. Ona nije građena ni spontano, bez jasno definisanih ciljeva. (...) Građanska škola je koristila i inspirisala se teorijskim/praktičnim doprinosima progresivnih akademskih stručnjaka, ljudi koji rade u državnim školama i iskustvima demokratskih i transformativnih borbi društvenih pokreta. Mnogi od graditelja Građanske škole učestvovali su u pokretima sindikata i lokalnih zajednica i bili u prvim redovima borbe za redemokratizaciju zemlje. (Azevedo 1999a, 12-13)

198

Politička predistorija koordinatora koji su radili na projektu Građanske škole bila je važan faktor za demokratsku komponentu projekta. Mnogi od učesnika imali su iza sebe godine iskustva u borbama koje su vodili kao lideri Sindikata nastavnika i radnika u obrazovanju države Rio Grando do Sul, jednog od najjačih i najvećih sindikata u zemlji. Njihovo iskustvo je stajalo iza jasno formulisane političke volje da se izgradi participativna i demokratska alternativa. SMED je imao veoma važnu ulogu u koordinaciji rada u školama i nametanju demokratskog programa, ali načela kojima se SMED rukovodio u svojim akcijama formulisana su *kolektivno*, uz aktivno učešće nastavnika, školskih administratora, osoblja, učenika i roditelja, kroz institucionalizovane forume za demokratsko odlučivanje.

U nastavku ćemo ispitati glavne osobenosti tog iskustva, jer upravo zahvaljujući njima je izgrađen društveno pravičan obrazovni sistem vredan proučavanja.

ZBOG ČEGA JE PORTO ALEGRE KLJUČNI PRIMER PROGRESIVNE OBRAZOVNE REFORME?

(1) *Za razliku od većine drugih reformi, iskustvo Porto Alegrea nije bilo participativno samo u fazi sprovođenja, već i u fazi definisanja politike i njenih ciljeva.*

Da bi se utvrdila načela na osnovu kojih će gradski obrazovni sistem Porto Alegrea dalje delovati, ustanovljen je demokratski, diskusioni, participativni forum nazvan Konstitutivna školska skupština. Taj projekat je realizovan kroz dugotrajni proces mobilizacije školskih zajednica. U njemu su primenjene dragocene lekcije iz procesa mobilizacije za participativno upravljanje budžetom, čime su ljudi na čije živote odluke o budžetu direktno utiču uključeni u njihovo donošenje. Cilj je bio razvoj načela kojima će se usmeravati politika opštinskih škola u Porto Alegreu.

Proces organizacije Konstitutivne školske skupštine je dugo trajao. Posao je započeo u martu 1994, trajao je 18 meseci i odvijao se u četiri faze: (1) organizacija tematskih grupa u školama; (2) regionalni sastanci; (3) centralni skup Konstitutivne školske skupštine; i (4) izrada internih školskih propisa. Teme obuhvaćene u diskusijama uključivale su upravljanje školama, kurikulum, načela zajedničkog života i evaluaciju.

Prva faza je obavljena na lokalnom nivou uz učešće predstavnika svih segemenata školskog sistema, a koordinisana je delovanjem novoosnovanog školskog saveta. U drugoj fazi škole su grupisane po gradskim regionima. U toj fazi svaki region je formulisao predloge koje će izneti pred Skupštinu. U trećoj fazi, regioni su izložili svoje predloge na Konstitutivnoj skupštini, nakon čega je kroz proces participativne demokratske rasprave 700 delegata (članovi SMED-a nisu imali pravo glasa) usvojilo 98 načela.¹ Tim načelima su definisane željene promene u sistemu obrazovanja u Porto Alegreu koje treba uvesti u školsku praksu. U četvrtoj fazi su izrađeni (ili prerađeni) interni školski propisi, na naglašeno participativan način. U toj fazi su načela usvojena na Konstitutivnoj skupštini materijalizovana u obliku propisa koji regulišu svakodnevni rad škola.

U konceptu građanske škole nema razdvajanja između procesa utvrđivanja ciljeva i rada na izgradnji mehanizama za sprovođenje tih ciljeva. Proces definisanja praktičnih ciljeva je i sam zamišljen kao inovativan mehanizam koji treba da proizvede promenu u odnosima između škola i zajednica. Normativni ciljevi na koje će školska praksa biti usmerena kolektivno su definisani kroz jedan visoko participativan proces. Ideja je bila da se uspostavi sistem uprave koji otvara kanale za istinski razvoj kolektivno ustanovljenih normativnih ciljeva, čime se zamjenjuje tradicionalni odnos distanciranosti državnih službenika koji upravljaju školama o kojima ne znaju gotovo ništa.

Konstitutivna skupština se opredelila za radikalnu demokratizaciju obrazovanja u opštinskim školama kao glavni normativni cilj gradskog obrazovnog

¹ Ova načela su navedena u Azevedo (2000).

sistema. Ta radikalna demokratizacija imala je tri dimenzije: demokratizaciju pristupa školama, demokratizaciju znanja i demokratizaciju upravljanja. Ta tri načela su usmeravala sve aktivnosti u gradskom sistemu Porto Alegrea. I ta tri načela su imala najviše uticaja na promenu strukture škola i odnosa između škola i SMED. Za realizaciju tih ciljeva trebalo je izgraditi nove mehanizme.

(2) Porto Alegre je problematizovao dominantne zdravorazumske stavove o siromašnim učenicima iz favela i njihovim zajednicama. Narodna uprava je razumela da materijalno stanje školskih zgrada i uslovi rada i usavršavanje nastavnika čine suštinski važan deo neophodne promene načina na koji država deluje u takvim susedstvima.

U vilama (ili favelama), gde je većina kuća napravljena od šper-ploče, kartona ili pocinkovanog lima, školska zgrada je najsolidnija građevina u čitavom kraju. Zato škola može postati mesto okupljanja zajednice, mesto gde se njeni pripadnici bave sportom ili učestvuju u kulturnim aktivnostima. Dok je u drugim školskim sistemima (Brazil ima sisteme državnih škola na nivou opština i na nivou država) škola obično potpuno odvojena od zajednice, uprava za obrazovanje u Porto Alegreu je neprestano iznalazila načine da proširi postojeće i stvori nove kanale za razvoj veza između škole i zajednice. Na taj način, škole su služile ne samo učenicima, već i zajednicama u kojima se nalaze. Kao što je lider jedne lokalne zajednice izjavio u intervjuu koji smo snimili za vreme mandata Narodne uprave:

Veoma smo ponosni na naše škole. Vodili smo tešku bitku na sednicama za participativno upravljanje budžetom da se škola izgradi. Dobili smo samo zahvaljujući tome što smo se dobro organizovali i zahtevali da bude sagrađena. Imamo veoma dobre odnose sa nastavnicima i upravom. Čitava naša zajednica koristi školu za sastanke, bavljenje sportom i sve vrste kulturnih aktivnosti. Vodimo računa o njoj, jer to je naša škola.

Kao što je naglasio lider lokalne zajednice, koncept škole kao kulturnog centra je još jedan indikator demokratizacije pristupa, ne samo za učenike nego i za čitavu zajednicu, čime se u školsku zgradu uvode aktivnosti za koje inače ne bi bilo odgovarajućeg mesta.

“Pažnja” koju zajednice posvećuju školama je evidentna. Dok se državnne škole oštećuju, obijaju i vandalizuju, opštinske škole gotovo nikada nisu na meti takvih napada. Većina školskih zgrada nema nikakvih značajnijih problema, pa čak i one starije su u veoma dobrom stanju. To ne treba uzimati zdravo za gotovo. Širom zemlje, čak i u državnim školama u Porto Alegreu, nastavnici, učenici i roditelji se žale na materijalne uslove.

Intervjuisani učenici su potvrdili značajnu razliku između uslova u opštinskim i državnim školama. Kada smo ih pitali kako se osećaju u školi, jedan od učenika je izjavio, a ostali su potvrdili:

Ova škola je mnogo bolje organizovana nego škola u koju sam išao prošle godine. Hrana je veoma dobra. U onoj drugoj školi nismo imali ručak, već samo užinu. (...) Ova škola je i veoma čista. Toaleti su čisti i u njima uvek ima toalet papira i papirnih ubrusa za brisanje ruku. Toga nije bilo u staroj školi.

Stavke koje je naveo ovaj učenik mogu izgledati banalno, ali učenici dobro znaju da takvi materijalni uslovi mnogo govore o tome kako škola vidi i tretira učenike. U novoj školi učenici se osećaju dobrodošlim. Ali to nije sve:

Mislim da bi i druge škole trebalo da budu takve; škole u kojima učenici imaju dobre odnose sa upravom, nastavnicima, čistačima, kuvarima. Osećamo da svi oni brinu o nama. Ovo je kao neka privatna škola.

Učenici jasno pokazuju da shvataju da se ova škola razlikuje od drugih. To je škola u kojoj “brinu o njima”. Porede je sa privatnim školama, jer su prema dominantnom kulturnom modelu u Brazilu privatne škole najbolje škole koje postoje. U takvim školama nude se najbolji materijalni uslovi, za nastavnike se veruje da su najposvećeniji poslu, i organizuju se najviše vannastavnih aktivnosti. Ovim poređenjem učenici jasno pokazuju da shvataju da je njihova škola dobra i pokazuju ponos što je pohađaju. 201

To je veoma važno. Ali način na koji se tretiraju nastavnici takođe govori o ozbiljnosti društveno pravične obrazovne reforme. Da bi pripremili nastavnike za učešće u projektu, Narodna uprava i Sekretarijat za obrazovanje su sproveli proces “formiranja” (permanentno obrazovanje i usavršavanje nastavnika) na poslu i, što je takođe veoma važno, politiku većih plata.

Sekretarijat za obrazovanje je svake godine organizovao dva seminara na teme blisko povezane sa izazovima sa kojima se škole suočavaju. Za vreme seminara nema časova i svi nastavnici su pozvani da učestvuju. Jedan od seminara je održan u martu i za tu priliku su pozvani da učestvuju i brazilski eksperti za obrazovanje. Drugi je održan u julu kao internacionalni seminar. Ideja je bila da se pozovu najbolji među progresivnim istraživačima na polju obrazovanja da razgovaraju sa nastavnicima. Taj internacionalni seminar se smatra jednim od najboljih, ako

ne i najboljim seminarom organizovanim na temu obrazovanja u Brazilu. Seminar je privukao nastavnike ne samo iz gradskih škola, nego i iz privatnih i državnih škola, profesore i stručnjake iz čitave zemlje. Takvi seminari pomažu nastavnicima da steknu uvid u rezultate najnovijih progresivnih istraživanja na ovom polju, što u ono vreme u Brazilu nije bilo uobičajeno. Kontinuirano obrazovanje nastavnika u domenu teorije obrazovanja čini deo šire politike u Porto Alegreu.

Pored seminara, sekretarijat za obrazovanje je promovisao sastanke za “usavršavanje” (permanentno kolektivno obrazovanje nastavnika), po deset sastanaka svake godine, da bi nastavnici dobili priliku da uče na sopstvenim greškama i uspesima i razmatraju pedagoške probleme vezane za stvarnost školskog života. Nastavnički ugovori su takođe promenjeni tako da im ostave slobodnih pet sati nedeljno za planiranje i usavršavanje.

202 Drugi faktor koji je doprineo pažljivom i posvećenom radu nastavnika bila je politika plata. Nastavnici u državnim školama u Brazilu pogođeni su velikim padom plata koje su toliko niske da se nastavnici smatraju “novom klasom siromašnih”. Narodna uprava je znala da je to veoma važno pitanje. Ako se nastavnici doslovno bore za opstanak, kako se od njih može očekivati da se uključe u proces participacije i transformacije koji od njih traži više profesionalnog zalaganja i promoviše raspravu o nepravdi u učionicama, a da pri tom ne uzmu u obzir i sopstvenu ekonomsku situaciju? Za vreme mandata Narodne uprave plate nastavnika u opštinskim školama bile su znatno veće od plata nastavnika u državnim školama, dva do tri puta veće. Ta razlika je i danas velika, jer plate nastavnika u državnim školama nisu povećavane. Nastavnik sa 18 godina radnog iskustva u opštinskoj školi i sa radnim vremenom od 40 sati nedeljno (Narodna uprava je u svom mandatu podsticala nastavnike da rade 40 sati nedeljno) zarađivao je (i danas zarađuje) isto ili čak i više nego profesor univerziteta. To pokazuje koliko su nastavnici u opštinskim školama bili (i jesu) dobro plaćeni.

Vrednovanjem rada nastavnika, promenom ukupnog okruženja u školama, uključivanjem šire zajednice u rad škole kao javne ustanove i insistiranjem na stavu da je svaki učenik jednako važan, školski sistem Porto Alegrea je uspešno ostvario cilj demokratizacije pristupa školi. Na taj način je učenicima obezbeđen nivo pristupa koji za njih pre toga nije bio moguć.

(3) U iskustvu iz Porto Alegrea na delu je bio srećan spoj mobilizacije civilnog društva i promena u državnim agencijama u cilju zadovoljavanja potreba lokalnih zajednica. To je klasičan primer “obrazovanja” same države, jednog trajnog procesa obrazovanja koji je rezultat kako razvoja i primene novih politika, tako i angažmana lokalnih organizacija i pokreta.

Institucija školskog saveta je bila centralni element demokratizacije procesa odlučivanja i upravljanja obrazovanjem u Porto Alegreu. Kao proizvod političke volje Narodne uprave i zahteva društvenih pokreta zainteresovanih za obrazovanje u gradu, školski saveti su ustanovljeni lokalnim zakonom u decembru 1992. i formirani 1993. kao najvažnija institucija unutar škola. U savetima, koji i dalje postoje, nalaze se izabrani nastavnici, školsko osoblje, roditelji, učenici i jedan predstavnik školske administracije. Saveti objedinjuju funkcije konsultovanja, razmatranja problema i nadzora. U školskim savetima polovina mesta je rezervisana za nastavnike i školsko osoblje, a polovina za roditelje i učenike. Jedno mesto je rezervisano za predstavnika školske uprave, obično direktora koga biraju svi pripadnici škole.² Pravila za roditelje i učenike koja određuju ko ima pravo glasa i ko može biti biran su jednostavna: učenici koji imaju 12 ili više godina i roditelji ili zakonski staratelji učenika koji imaju manje od 16 godina mogu glasati i biti birani u savet. Inkluzivnost je neobično široka, što za cilj ima izbegavanje infantilizacije dece.

Kao što je već rečeno, zadatak školskog saveta je da raspravlja o globalnim projektima škole, temeljnim načelima upravljanja, da vrši alokaciju ekonomskih resursa i nadzire sprovođenje odluka. Direktor/ka i njegov/njen tim su odgovorni za sprovođenje politika koje utvrdi školski savet.

U vezi sa resursima treba napomenuti da je pre Narodne uprave u Brazilu bio uobičajen proces strogo centralizovane kontrole budžeta. Svaki trošak, uključujući i uobičajene dnevne troškove, morao se upućivati na odobrenje centralnoj upravi. Tek nakon toga novac je upućivan školi ili bi centralna agencija sama obavila nabavku roba ili usluga. Takav sistem je "vezao ruke" školskim savetima koji nisu imali nikakvu autonomiju. SMED je promenio takvu organizaciju i ustanovio novu politiku koja nalaže da se školama tromesečno stavlja na raspolaganje određeni iznos. Prema mišljenju članova SMED-a, to je bila veoma važna mera. Tako je institucionalno osigurana finansijska autonomija škola, a školama je omogućeno da upravljaju troškovima u skladu sa ciljevima i prioritetima koje utvrđuju školski saveti. Osim što je donela autonomiju, ta mera je u roditelje, učenike, nastavnike i osoblje uključeno u rad saveta usadila osećaj društvene odgovornosti za raspolaganje sredstvima iz javnog budžeta. Tako su naučili da utvrđuju finansijske prioritete polazeći od načela solidarnosti (SMED 1999b).

Pored bavljenja finansijama, školski savet je zadužen da osigura istinsko ušesće školske zajednice u donošenju odluka, pa i u predlaganju školskog kurikula. Takođe, školski savet ima moć da nadzire sprovođenje svojih odluka preko

203

² Vratićemo se temi izabranih direktora u nastavku, zbog značaja koji ona ima za demokratsko oblikovanje obrazovanja u Porto Alegreu.

direktora/direktorke i njegovog/njenog tima (SMED 1993, 3). Kao školska struktura sa najvećim ovlašćenjima, školski savet je glavni mehanizam upravljanja unutar škole. Ovlašćenja saveta su ograničena samo zakonom i obrazovnim politikama koje su kolektivno utvrđene radom demokratskih foruma. Odluke o kurikulumu mogu biti predmet rasprave, a učešće roditelja, učenika i osoblja u tom procesu zajedno sa nastavnicima predstavlja važnu i delotvornu inovaciju u ovom modelu.

Iz gornjeg opisa bi trebalo da je jasno da učešće u radu školskog saveta zahteva određeni nivo tehničkog znanja. Da bi se poboljšao kvantitet i kvalitet učešća roditelja, SMED je promovisao opštinske sastanke školskih saveta. To je mesto gde roditelji, učenici, nastavnici i osoblje mogu dobiti potrebne alatke i steći znanje potrebno za upravljanje školom. To je takođe mesto gde se takvi predstavnici sastaju i razmenjuju svoja znanja i sumnje. U načelu, tako se osigurava šira perspektiva koja nadilazi korporativistički ili "lokalni" pogled na probleme. Takođe, SMED je ustanovio trajni program kontinuiranog obrazovanja za sve članove školskih saveta unutar škola, čime se obezbeđuje dodatni prostor za njihovo obrazovanje. Konačno, da bi se poboljšao nivo učešća, SMED je usvojio politike kojima se stimuliše organizacija pripadnika svakog segmenta u sopstvena udruženja ili sindikate, što je praksa koja doprinosi reprezentativnosti članova saveta.

204

Ta nova struktura ilustruje ključni element sprovedenih reformi i pokazuje da je država prihvatila stav da u slučaju da obrazovanje ne daje željene rezultate, onda glavni element koji treba menjati jeste sam način na koji država razmišlja o obrazovnim politikama i sprovodi ih. U načelu, država mora učiti od organizovanih društvenih pokreta i roditelja i učenika u školama.

Da ponovimo, takvo dijalektičko i dinamičko praktikovanje demokratije je krajnje neobično, naročito u sistemima koji imaju dugu predistoriju državnog upravljanja odozgo naniže, čak i kada je to upravljanje navodno usmereno na "progresivne" ciljeve. Pored školskog saveta postoji još jedna struktura koja je ustanovljena da bi osigurala demokratski prostor unutar opštinskih škola. U Porto Alegreu školska zajednica bira direktora direktnim glasanjem. Na taj način je osoba odgovorna za sprovođenje odluka školskog saveta i sama birana. Ista osoba je dužna da javno obrazlaže i brani konkretne projekte uprave za datu školu.

Otuda proističe viši nivo legitimnosti. Direktor/direktorka nije neko ko nužno zastupa interese centralne uprave pred školskim savetom, već osoba sa većinskom podrškom u datoj školskoj zajednici. Direktori su na taj način dublje usađeni u školske strukture i zbog toga SMED smatra da je moguće izbeći potencijalne probleme koji bi nastali ako bi za sprovođenje odluka školskog saveta bila odgovorna osoba koja nije direktno povezana sa projektom. Ali odgovornost za-

jednice se ne zaustavlja na tome. Kroz školski savet školska zajednica može nadzirati aktivnosti direktora/direktorke i pozivati ga/je na odgovornost za sprovođenje demokratski donetih odluka. Direktno biranje lica odgovornog za sprovođenje direktiva školskog saveta, koje je i samo direktno birano od strane školske zajednice, predstavlja mehanizam koji ima za cilj da generiše i još dublje usadi načela demokratskog upravljanja na lokalnom nivou škole.

(4) Iskustvo Porto Alegrea je pre svega bilo usmereno na uključivanje učenika i ostvarivanje akademskog uspeha. Ali, za razliku od mnogih drugih reformi, ovde je od početka bilo jasno da se ti ciljevi ne mogu ostvariti bez radikalne rasprave i promene predstave o tome šta se prihvata kao znanje, čije znanje čini deo formalnog i neformalnog školskog iskustva i kako se može razviti nov odnos između popularnog i akademskog znanja.

Radi demokratizacije pristupa kako školi tako i širem spektru znanja, SMED je 1995. izašao sa predlogom nove organizacije opštinskih škola. Umesto tradicionalne strukture razreda koji traju po jednu godinu (od prvog do osmog na nivou osnovnog obrazovanja), predložena je nova struktura u obliku formativnih ciklusa. Treba naglasiti da ideja o reorganizaciji kurikuluma i vremena u školama u cikluse umesto u razrede nije potekla iz Porto Alegrea. Ista ideja je primenjena u Belo Horizonteu, drugom gradu u kojem je Radnička partija bila na vlasti, pa i u drugim zemljama, na primer, u Španiji. Ista ideja je već razmatrana i na nacionalnom nivou, kao što pokazuje činjenica da su formativni ciklusi navedeni kao jedan od mogućih alternativnih oblika organizacije škola u Nacionalnim smernicama za obrazovanje i okvirnom zakonu o obrazovanju iz 1996. Program koji je sprovodila građanska škola nije po sebi nov, ali uvodi novu konfiguraciju koja, kako veruje SMED, osigurava znatno bolje uslove za demokratizaciju pristupa i znanja.

205

Administratori u Sekretarijatu su bili uvreni da se problem pristupa školama može rešiti na bolji način uvođenjem ciklusa. Kako smatra SMED, “struktura ciklusa osigurava bolji način rešavanja problema neuspeha učenika, jer njena obrazovna perspektiva poštuje, razume i istražuje socijalne i kognitivne procese kroz koje učenici prolaze” (SMED 1999a, II). Ideja je bila da uvođenjem drugačije koncepcije učenja/vremena građanska škola odustane od kažnjavanja učenika zbog “sporosti” u procesu učenja. U toj novoj konfiguraciji, uvažavanjem društvene prirode temporalnosti, tradicionalno postavljeni rok na kraju svake školske godine, kada učenici trebda da “dokažu” šta su “naučili”, eliminisan je u korist jedne drugačije organizacije vremena.

Uvođenje ciklusa je takođe relevantno za demokratizaciju znanja. Kao što konstatuje SMED, “formativni ciklusi doprinose poštovanju ritma, vremena

i iskustva svakog učenika, čime se unapređuje kolektivna organizacija i interdisciplinarnost u školama” (SMED 1999a, 10). Uvođenje ciklusa je bilo sračunat pokušaj da se eliminišu školski mehanizmi koji za rezultat imaju isključivanje, neuspeh i odustajanje, a krivicu za ishod prebacuju na žrtve tih istih mehanizama.

206 Kako, zapravo, funkcionišu formativni ciklusi u građanskoj školi? Škola uključuje tri ciklusa od po tri godine. Tako se uobičajenom periodu predviđenom za osnovno obrazovanje dodaje jedna godina (godina obrazovanja u ranom detinjstvu, organizovanog unutar škola), čime se školovanje produžava na devet godina. Opštinske škole su tako odgovorne za školovanje dece stare od šest do četrnaest godina. Pomenuta tri ciklusa su zasnovani na “životnim ciklusima”: svaki odgovara jednoj fazi razvoja, to jest, detinjstvu, predadolescentskom i adolescentskom uzrastu. Ideja je da se u svakoj od godina ova tri ciklusa grupišu učenici približno iste starosti. Cilj je bio da se promeni uobičajena situacija sa kojom se suočavamo u većini škola za niže klase u Brazilu, stvarnost sa kojom je SMED morao da se suoči kada je Narodna uprava preuzela upravljanje gradom. Odmah su uvideli da učenici koji su više puta padali godinu završavaju u učionicama namenjenim znatno mlađoj deci. Organizacijom obrazovanja prema uzrastu, tako da učenici približno iste starosti budu u istoj godini ciklusa, SMED je pokušao da ponovo motiviše učenike koji su više puta padali i suzbije zdravorazumsko verovanje da postoje određeni preduslovi koji se moraju ispuniti i bez kojih razumevanje novih formi znanja u narednoj fazi školovanja nije moguće. Kao što je izjavio jedan od sekretara za obrazovanje, “umesto da kažnjava učenike zbog onoga što nisu naučili, građanska škola nastoji da valorizuje znanje koje su stekli” (Azevedo 2000, 129).

U školama koje primenjuju strukturu ciklusa učenici napreduju iz jedne godine u narednu godinu unutar istog ciklusa; ideja “neuspeha” je eliminisana. Uprkos toj pobedi, SMED je shvatio da eliminacija mehanizama isključivanja sama po sebi nije dovoljna za ostvarivanje cilja demokratizacije znanja. Zato je građanska škola uvela nekoliko mehanizama koji treba da osiguraju uključivanje učenika. Ustanovljene su progresivne grupe za učenike kod kojih postoji nesklad između uzrasta i stečenog znanja. Ideja je bila da se učenicima koji su u prošlosti doživeli više neuspeha ponude izazovi i stimulatívno okruženje u kojem mogu učiti sopstvenim tempom i nadoknaditi nastale zaostatke u akademskom formiranju. Takođe, progresivne grupe su mesto gde se učenicima koji dolaze iz drugih školskih sistema (iz gradskih ili državnih škola, na primer) i imaju iza sebe više neuspeha može posvetiti više pažnje da bi kasnije bili integrisani u cikluse koji odgovaraju njihovom uzrastu. Osnovna ideja je da škola mora menjati strukturu i prilagođavati se učenicima, a ne obratno, kao što je istorijski bio slučaj (Souza et al. 1999, 24-5).

Ideja o izgradnji nove strukture koja će više odgovarati potrebama učenika dovela je do stvaranja još jednog entiteta: laboratorije za učenje. To je prostor u kojem učenici sa ozbiljnijim problemima u učenju dobijaju individualnu pažnju, ali i mesto gde se nastavnici mogu baviti istraživanjem da bi popravili kvalitet redovne nastave. Za učenike sa posebnim potrebama postoje učionice za integraciju i učionice sa nastavnim resursima, “posebno projektovani prostori za istraživanje i pomoć učenicima sa posebnim potrebama kojima je neophodan dopunski i specifičan pedagoški rad u cilju integracije i prevazilaženja teškoća u učenju” (SMED 1999a, 50).

Transformacija kurikuluma je bila još jedan ključni element projekta za izgradnju “pune demokratije” u Porto Alegreu. Treba naglasiti da ta dimenzija nije bila ograničena samo na pristup tradicionalnom znanju. Izgrađeno je novo epistemološko razumevanje onoga što se prihvata kao znanje. Proces nije bio zasnovan na prostom usvajanju novog znanja unutar okvira netaknutog “jezgra ljudske mudrosti”, već na radikalnoj transformaciji. Projekat građanske škole je prevazišao tek epizodično pominjanje kulturnih manifestacija klasne, rasne, polne i rodno zasnovane represije. Te teme su uključene kao suštinski važan deo procesa konstrukcije znanja.

U građanskoj školi su problematizovani pojmovi “jezgra” i “periferije” znanja. Polazište u formulisanju korpusa znanja uključenog u kurikulum jesu kulture samih zajednica, ne samo u pogledu sadržaja, već i perspektive. Čitav obrazovni proces je usmeren na izvrtanje prethodnih prioriteta i organizovan tako da služi potrebama istorijski isključivanih grupa izloženih represiji. Polazište za taj novi proces konstrukcije znanja bila je ideja tematskih kompleksa. Takva organizacija kurikuluma omogućuje da čitava škola radi na centralnoj generativnoj temi iz koje različite discipline i područja znanja, kroz jedan interdisciplinarni napor, strukturiraju fokus svojih sadržaja.

Škole su ohrabrivane da pođu putem izgradnje tematskih kompleksa i prevođenja makro-diskusija u kurikulum. Takvi koraci su podrazumevali uvažavanje konteksta u koji je škola situirana kroz sprovođenje participativnog istraživanja radi prikupljanja tema važnih za zajednicu. Na osnovu obavljenog istraživanja izgrađeni su kurikulumi za svako polje znanja i njihov godišnji ciklus. Takvim procesom istraživanja koje su obavljali sami nastavnici u zajednicama u kojima se škole nalaze prikupljene su teme od značaja i/ili interesa za zajednicu. Posle prikupljanja izjava članova zajednice, nastavnici su na osnovu utvrđenog skupa kriterijuma birali najvažnije teme koje se mogu izvući iz dobijenih izjava. Najvažnije izjave je birao kolektiv nastavnika u raspravama koje su organizovane specijalno za tu svrhu, a na osnovu kojih su formulisani tematski kompleksi.

SMED je naglašavao da se discipline ili oblasti znanja ne smeju ignorisati ili sužavati unutar kurikuluma. Ovde su, zapravo, sva polja znanja podređena globalnoj ideji, tematskom jezgru koje je prilično kompleksno, jer predstavlja centar preokupacija i/ili interesa zajednice u kojoj se škola nalazi. Sve oblasti znanja i čitava škola, zapravo, usmeravaju se problematizacijom i raspravama o takvim tematskim kompleksima. Tematski kompleks obezbeđuje čitavoj školi centralni fokus koji usmerava kurikulum tokom vremenskog perioda koji može biti jedan semestar ili cela školska godina.

Pošto se utvrde načela i širi doprinos svakog polja znanja daljoj raspravi o tematskom kompleksu, formira se konceptualna matrica. To je mreža pojmova sa različitih polja znanja, mreža koja integriše izolovane činjenice ili informacije za koje nastavnici smatraju da su neophodne za pristup tematskom kompleksu. Koristeći tematski kompleks i konceptualne matrice, nastavnici su učestvovali u sastancima koji su u početku organizovani po oblastima znanja i godinama ciklusa da bi razvili detalje kurikuluma. Nastavnici su morali da “prouče” sopstvene oblasti znanja i odaberu koncepte koji će im pomoći da problematizuju tematski kompleks. Takođe su morali da sarađuju sa nastavnicima iz drugih oblasti da bi sastavili kurikulum koji je dovoljno integrisan i kompaktan da istovremeno obuhvati sve probleme sadržane u tematskom kompleksu.

208

Prema jednom od ključnih učesnika u procesu konceptualizacije u kontekstu projekta građanske škole, “tematski kompleks doprinosi percepciji i razumevanju stvarnosti i čini eksplicitnim pogled na svet učesnika uključenih u ovaj proces” (Rocha prema SMED 1999a, 21). Umesto polaznja od doprinosa svake pojedinačne discipline izgradnji korpusa znanja, tematski kompleks uvodi situaciju u kojoj se od svakog nastavnika očekuje da napravi korak nazad i razmisli šta znanje iz njegove oblasti može ponuditi kao doprinos boljem rešavanju centralnog problema koji je izabran kao tematski kompleks. Pošto su tematski kompleksi blisko povezani sa društvenim problemima, proces je stvorio situaciju u kojoj su nastavnici morali da tragaju za vezom između svojih disciplina i društvene stvarnosti kao celine. Konačno, budući da je polazište za tematske komplekse bilo opšte ili zdravorazumsko znanje, nastavnici su morali da razmišljaju i o odnosu oficijelnog i takvog zdravograzumskog znanja. Tako je ovaj pristup istovremeno usmeren na rešavanje tri problema tradicionalnog obrazovanja u Porto Alegreu i drugim delovima zemlje: fragmentacija znanja, “prividna” neutralnost školskih sadržaja i apsolutna prednost koju tradicionalne škole daju “naučnom/eruditskom znanju” u odnosu na lokalno znanje zajednica, naročito onih siromašnih.

Organizacija kurikuluma oko tematskog kompleksa zamišljena je u projektu građanske škole ne samo kao mehanizam generisanja alternativnog znanja

u okviru kurikuluma, već i kao oblik političke intervencije. Kao što su to formulirali Goroditch i Souza (1999, 78):

Izvođenje nastave korišćenjem tematskih kompleksa ne samo da stvara mogućnost selekcije znanja koje je značajno za učenike nego i otvara perspektivu razvoja alatki za analizu koja može pomoći učenicima da organizuju svet u kojem žive tako da ga mogu razumeti i delovati u njemu kroz kritičke, svesne i kolektivne društvene prakse.

U procesu demokratizacije sadržaja i organizacije kurikuluma, tradicionalna rigidna struktura disciplina znanja se razgrađuje i uspostavljaju se opšte interdisciplinarne oblasti. Takve oblasti nastave dobijaju imena društvenog izražavanja, bioloških, hemijskih, fizičkih, društveno-istorijskih i logičko-matematičkih nauka. Zahvaljujući korišćenju tematskih kompleksa učenici nisu morali da uče istoriju ili istražuju društvo i kulturu koristeći knjige koje se nikada ne bave njihovim stvarnim problemima i interesovanjima. Organizacijom znanja u tematske komplekse učenici su dobili priliku da uče istoriju polazeći od istorijskog iskustva sopstvenih porodica. Proučavali su važne društvene i kulturne sadržaje fokusiranjem na sopstvene kulturne stvarnosti, proizvode, istorije i živote i njihovim vrednovanjem. Do suštinske promene je došlo zato što fokus nije bio na "centralnom/oficijelonom" znanju organizovanom u skladu sa dominantnim klasnim i rasnim pogledima na svet, već na stvarnim problemima i interesovanjima učenika i zajednice. 209

Važno je napomenuti da su učenici i dalje učili istoriju Brazila i istoriju sveta, uključujući i kulturu "visokog statusa", ali su ih sada posmatrali kroz drugačija sočiva. Njihova kultura nije gurnuta u zaborav da bi učili o kulturi "visokog statusa". Umesto toga, razumevanjem sopstvene situacije i sopstvene kulture i njihovim vrednovanjem učenici istovremeno uče o situaciju isključenosti u kojoj se nalaze i dobijaju priliku da to promene. Izučavanjem problema (ruralni egzodus, život u ilegalnim naseljima itd.) i daljim podučavanjem o snazi samoorganizovanja (lokalna udruženja, uključivanje u kulturne grupe i aktivnosti, političke akcije itd.) građanska škola pomaže u izgradnji alternativa za zajednice koje žive u užasnim uslovima. Taj novi model koji znanje izvodi iz ciljeva problematizacije ideje "oficijelnog znanja" (Apple 2000) pomera centar diskusije na življeno iskustvo obespravljenih.

Takvo pomeranje onoga što se smatra jezgrom ili središtem znanja utiče ne samo na pedagošku koncepciju koja upravlja svakodnevnim aktivnostima u učionici, već se tako transformiše i način na koji škole funkcionišu u celini.

Nova koncepcija znanja je korišćena u čitavom školskom sistemu dok je trajao mandat Narodne uprave. Taj projekat je služio “isključenima” ne samo pružanjem drugačijeg formalnog obrazovanja za učenike, već i razvojem inovativne strukture koja je omogućila da istorijski isključene zajednice povrate dostojanstvo (materijalno i simbolički).

NEKI OD IZAZOVA

U prethodnim odeljcima smo se koncentrisali na ambiciozne politike i prakse primenjene u Porto Alegreu. Sada moramo postaviti pitanje kakva je današnja situacija u obrazovnom sistemu Porto Alegrea. Jedan od nas dvojice je pažljivo pratio situaciju i otkrio ohrabrujuće znakove koji pokazuju da mnoga od načela transformacije započete pod Narodnom upravom nisu nestala. Otvaranje škola za zajednice i etika brige za decu i njihove brojne probleme i dalje su prisutni u školama. Uloga škole kao središta zajednice koje njeni pripadnici shvataju kao nešto što im pripada i dalje je evidentna. Ipak, uočljivi su i ozbiljni izazovi sprovedenim politikama i praksama, izazovi koji ugrožavaju kvalitet iskustva društveno pravičnog obrazovnog sistema. Ukratko ćemo ispitati dva glavna problema sa kojima se opštinske škole danas suočavaju.

210

Prvi problem se tiče školskih saveta. U školama (četiri škole u različitim delovima grada) koje trenutno pratimo, situacija sa školskim savetima je obeshrabrujuća. U nekim školama nema dovoljno učenika ili roditelja koji učestvuju u sastancima. U školama u kojima su izabrani svi članovi saveta, oni se retko sastaju. Čak i kad se sastanu, njihov rad se svodi na ratifikaciju odluka koje je donela školska uprava ili potpisivanje budžeta i finansijskih izveštaja. U četiri pomenute škole ne vidi se da je savet aktivan ili da razmatra zaista važne odluke za školu. To je ozbiljan problem, jer školski savet je zvanični organ koji treba da zastupa interese roditelja i učenika. U savetima u posmatranim školama aktivna je tek nekolicina roditelja i učenika. Neki roditelji su aktivni, ali u školama koje smo posetili to predstavlja izuzetak. Veoma je važno dalje pratiti koliko je među njima raširen utisak da nemaju šta da doprinesu (“Šta ja znam o tome?” izjavila je jedna majka), o čemu su govorile mnoge majke uključene u školske savete u istraživanju koje još traje (Wilkinson 2007). U školskim savetima čiji rad je praćen ovim istraživanjem, umesto osnaživanja dolazi do sve naglašenije diskriminacije znanja majki. To je razlog za brigu, jer je u suprotnosti sa svrhom školskih saveta.

Drugi problem je vezan za kurikulum. Od trenutka kada je Narodna uprava ustanovila formativne cikluse, protivnici te inicijative su tvrdili da se najsiromašnijima tako pruža manje rigorozno obrazovanje, najviše zbog ukidanja

mogućnosti ponavljanja razreda. Postoje solidni dokazi da to nije bio slučaj dok je trajao mandat Narodne uprave (Gandin 2002). Rigorozna evaluacija u kombinaciji sa mehanizmom kao što je laboratorija za učenje značila je da izgrađeni kurikulum koji uzima u obzir znanje i brige zajednice garantuje da će učenici na kraju – možda različitim tempom – naučiti ono što se u školi uči. U nekoliko nedavnih poseta praćenim školama mogao se osetiti drugačiji ton. U jednoj školi u kojoj se većina nastavnika identifikuje sa politikama Narodne uprave pronašli smo dobar primer nečega što postaje ozbiljan problem. Javljaju se teškoće u transformisanju škole u mesto na kom će se deca suočavati sa intelektualnim izazovima i istovremeno se osećati zaštićeno i zbrinuto. Koordinator kurikuluma u toj školi je to jasno rekao:

Digli smo ruke od mnogih nastavnika i više ne verujemo da će se promeniti i ozbiljno posvetiti učenicima. Sada svu energiju usmeravamo na decu, jer im je potrebno da osećaju da verujemo u njih. Činimo sve što možemo da se osećaju dobrodošlim. Mnogi učenici nastavljaju da dolaze i kada završe školu.

Kao što smo već rekli, to nije nevažno, naročito u zajednicama u kojima droga, nasilje i policijski napadi uništavaju živote velikog broja dece i adolescenata. Ali to svakako jeste izazov u smislu izvođenja ozbiljnog školskog rada koji treba da im pruži znanje relevantno za njihove živote.

Ipak, u izricanju kritike moramo biti oprezni, jer su izbori sa kojima se direktori i koordinatori kurikuluma suočavaju izuzetno teški. Kao što pokazuje citat iz intervjua, mnogi od njih su svu svoju energiju uložili u stvaranje okruženja u kom se deca osećaju dobrodošlo i tretiraju se kao vredna ljudska bića, što nije slučaj sa drugim mestima na kojima se njihov život odvija. Jedan od nas dvojice je dokumentovao dileme (mada uz manje izraženu političku konotaciju nego u ovom primeru) sa kojima se suočavaju nastavnice koje pokušavaju da uravnoteže profesionalizam i roditeljsku brigu (Apple 1988), što nosi rizike kako za rad nastavnika tako i za učenike. Situacija je posebno teška u Porto Alegreu jer, paradoksalno, iako taj izbor nije uvek svesno načinjen, direktori škola i koordinatori kurikuluma koji se fokusiraju na “brigu” za učenike ne mogu u isto vreme dovoljno snažno preneti za obrazovanje važnu poruku da su sva deca sposobna da uče.

U posetama tim školama bilo je očigledno da nastavnici ne postavljaju visoke školske zahteve pred učenike. Ne prenose im čak ni poruku da potiču iz okruženja koje ih osuđuje na to da ostanu tu gde jesu. (Na primer, jedna nastavnica je rekla da učenicima ne daje domaće zadatke i da učenici ne nose školske

sveske kući, već ih ostavljaju zaključane u školi, jer se nastavnici plaše da ih neće vratiti ili će ih vratili oštećene i isprljane zbog teških uslova života kod kuće i nezainteresovanosti roditelja.) Usled odbijanja tradicionalnog nametanja sadržaja i freirovske rigoroznosti u izgradnji procesa znanja javlja se opasnost nastanka situacije u kojoj, kako to Freire formuliše, siromašni učenici ostaju “zatvoreni u geto sopstvenog jezika”. Freire nastavlja:

Preteranim romantizovanjem jezika učenika nastavnici propuštaju priliku da ih podstaknu na usvajanje različitih diskursa, uključujući i “standardni” diskurs dominantnog društva u kojem žive, zbog čega rizikuju da ostanu zarobljeni unutar pedagogije “dobrih namera” koja je samo naizgled progresivna. Čineći tako, nastavnici propuštaju da učenike uvedu u uzajamni proces oslobađanja. (Freire 1997, 305-6)

212 Ta opasnost je upravo ono protiv čega su se borili Narodna uprava i SMED svojim politikama razvoja kurikuluma. Međutim, sadašnja uprava sa političkog centra započela je proces koji treba da uvede centralno definisani minimalni sadržaj kurikuluma za svaku godinu ciklusa. To je očigledno u direktnoj suprotnosti sa stavom Narodne uprave koja je davala prednost lokalizovanom kurikulumu. Pažljivo praćenje predloženih promena je veoma važno za razumevanje opšteg usmerenja nove administracije kada su škole u pitanju. Takođe, važno je i kako će na ove predloge reagovati same škole i edukatori, zajednice i učenici koji su već transformisani kritičkijim demokratskim procedurama i praksama koje je uvela Narodna uprava.

Pomenuti problemi su ozbiljna prepreka. Očigledno, važno je nastaviti praćenje ovih škola da bismo videli kako će se razvijati situacija sa ovim i ostalim problemima kontinuiteta u iskustvu Porto Alegrea.

NAUČENE LEKCIJE IZ PORTO ALEGREA?

Kao što smo rekli na početku članka, nova koalicija centra je osvojila vlast 1. januara i tako okončala šesnaestogodišnju dominaciju Radničke partije i Narodne uprave u gradskoj većnici. Pobjednički kandidat Jose Fogaca je u kampanji često ponavljao da će “zadržati ono što je bilo dobro i promeniti ono što nije”. Obećao je da neće ukidati participativni budžetski proces koji je opisao kao “veliko dostignuće našeg grada”.

Tokom kampanje je bilo napada na način na koji opštinske škole organizuju vreme za učenje. Opozicija Radničkoj partiji je tvrdila da obrazovanje u Porto Alegreu više nije dobro kao nekada zbog politike u školama koja ne predviđa mogućnost neuspeha. Fogaca je u svoju obrazovnu platformu uključio plan “revizije

sistema školskih ciklusa". Međutim, kada je ubrzo posle izbora sprovedena anketa među nastavnicima, velika većina njih se izjasnila da žele da ciklusi ostanu. Prema izjavi jednog od nastavnika koji su u to vreme radili u Sekretarijatu, to je bilo veliko iznenađenje za novu administraciju, pa su odlučili da sistem ciklusa zadrže.

Nova administracija se opredelila da ne interveniše i prepustila je školama da same odluče o organizaciji kurikuluma. Za razliku od administracije Radničke partije, nije nametala tematske komplekse i istraživanje lokalne zajednice kao ključne elemente razvoja kurikuluma. Mnogi nastavnici koji se identifikuju sa Narodnom upravom u takvoj novoj politici vide očiglednu političku nameru. Oni je tumače kao strategiju koja treba da eliminiše politike koje je uvela Radnička partija bez otvorenog ulaska u konfrontaciju. Time što školama ne prenosi jasne obrazovne politike, sadašnja administracija obesmišljava predloge prethodne uprave. Zapravo, velika većina škola je prešla na organizaciju kurikuluma koja ne uključuje korišćenje tematskih kompleksa.

Ipak, važno je i to što se iste škole nisu vratile tradiciji usredsređenoj na sadržaj, što je bio dominantan pristup pre nego što je Radnička partija došla na vlast. Mnoge škole koriste Freireove "generativne teme" (Freire 1993) koje učenici aktivno istražuju kroz projekte (vidi Hernandez i Ventura 1998). S jedne strane, može se tvrditi da projekti koji uključuju takve generativne teme nisu isto što i tematski kompleksi koje je Narodna uprava odabrala kao prioritet. Za Narodnu upravu, tematski kompleks je bio idealan način za izlaženje na kraj s problemom istovremenog čitanja reči i čitanja sveta. S druge strane, takav razvoj događaja bi se mogao tumačiti kao ubedljiv dokaz da su škole u Porto Alegreu naučile lekciju o potrebi da se kurikulum gradi lokalno i temeljno. Mada škole ne moraju nužno ponavljati i/ili prilagođavati ono što je Narodna uprava započela, činjenica je da su mnoga od njenih načela zadržana.

To je pokazatelj da je uprkos protivljenju nekih škola i grupa nastavnika još dok je mandat Narodne uprave trajao, većina škola po njenom odlasku zadržala istu osnovnu strukturu predloga reforme. Nastavnici su u intervjuima otvoreno govorili da im nedostaje uprava sa jasnom vizijom obrazovanja, čak i oni koji se nisu slagali sa svim načelima za koja se zalagala stara uprava.

Možda je jedna od najvažnijih lekcija iz Porto Alegrea to da su škole apsolutno nezaobilazne u procesu institucionalizacije promena i zaštite školskog sistema od internacionalne i federalne neoliberalne agende, što je veoma važno u doba neoliberalnih napada na sve što pripada javnoj sferi. Ali tih lekcija ne bi bilo bez još jedne veoma važne lekcije. Stvarne transformacije počinju onog trenutka kad država prestane da bude njihov generator. Stvarna promena će se dogoditi onda kad

nastavnici u školama počnu da žive premisu demokratije i zajedno sa učenicima i lokalnim zajednicama razvijaju sopstveni kurikulum (Apple i Beane 2007).

U dokumentarnom filmu *Žižek!* (2005), za vreme jednog predavanja u Argentini, Slavoj Žižek govori o utopiji:

Prava utopija nastaje onda kada više ne postoji način da se situacija razreši unutar koordinata mogućeg, kada nas nagon opstanka primorava da izmislimo novi prostor. Utopija nije slobodna igra imaginacije; utopija je stvar nužnosti; primorani ste da zamislite nešto drugo kao jedini mogući izlaz.

214 Izgleda da takva koncepcija utopije savršeno odgovara onome što se dogodilo u Porto Alegreu, tamošnjim društvenim i obrazovnim transformacijama. Iz stvarnih borbi u autoritarna vremena, iz nemogućnosti izgradnje društveno pravičnih odnosa u gradu u kojem dominiraju uobičajeni obrasci odnosa države i zajednice i institucionalni okviri, Narodna uprava je bila prinuđena da razmišlja i deluje utopijski. Morali sa da postave neka od najvažnijih pitanja koja se mogu postaviti u doba vladavine neoliberalne i neokonzervativne agende i da na osnovu toga deluju. Šta bi se dogodilo ako bi se “puna” demokratija zaista primenila? Šta ako bi najsiromašniji građani mogli da odlučuju o tome gde treba investirati novac iz javnih budžeta? Šta ako bi najsiromašnija predgrađa dobila nove škole i najbolje plaćene nastavnike u državi? Šta ako bismo primenili pedagoško shvatanje da svako može da uči? Šta ako bi se ono što se smatra znanjem kritički revidiralo, a škola reorganizovala u skladu s tom idejom?

Obrazovni sistem Porto Alegrea je ponudio stvarnu alternativu navodnom konsenzusu o obrazovnoj reformi u kojoj dominira tržišni i menadžerski pristup i insistiranje na ekonomskoj odgovornosti, konkurenciji i mogućnosti izbora. Ali ono što je proisteklo iz “slobodne imaginacije” nije utopija; krajnji ishod je rezultat borbe da se izgradi društveno pravičan obrazovni sistem (vidi takođe Wright 2010). Naravno, bilo je dosta propusta i kontradikcija u sprovođenju projekta, ali ono što sistem nudi je radikalna ideja da je moguće odbaciti izgrađeni (i često nametnuti) konsenzus, što otvara prostor za novu društvenu i obrazovanu imaginaciju. To pokazuje da su nove obrazovne strukture zaista moguće unutar postojećih obrazovnih sistema – ako izgradimo društvene pokrete i političke saveze koji će pomoći da se prihvaćeno zdravorazumsko znanje dovede u pitanje i započne rad na izgradnji novog (vidi takođe Apple 2009).

Ovde treba ukazati na još jednu implikaciju koja se tiče istraživanja obrazovnih politika. Istraživanje politika – čak i istraživanje koje je kritički orijen-

tisano – odveć često je zasnovano na relativno kratkim vremenskim periodima. Za ostvarivanje trajnih promena potrebno je vreme. A njihovi efekti, naročito oni koji su direktno usmereni na suštinske promene odnosa između države i građanskog društva, interakciju između društvenih pokreta i školske stvarnosti, na politike znanja i fundamentalno mesto obrazovanja u procesu društvene promene, pokazuju rezultate tek posle niza godina. Ne samo da nam je potrebno više primera “stvarnih utopija” poput one u Porto Alegreu, već nam je potrebno i više istraživanja “duge revolucije” (Williams 1961) koju takvi primeri ilustruju i u kojoj učestvuju.

Nslov originala: Luis Armando Gandin & Michael W. Apple (2012)
Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education, *Journal of Education Policy*, 27:5, 621-639. Dostupno i na <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.710017>.

Luis Armando Gandin je profesor sociologije obrazovanja na Fakultetu za obrazovanje Federalnog univerziteta Rio Grande do Sul, Brazil. On je glavni urednik časopisa *Educacao & Realidade*, jednog od najvažnijih časopisa o obrazovanju u Brazilu i urednik za portugalski jezik u Arhivi analiza obrazovnih politika (EPAA). Njegova poslednja objavljena knjiga je *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, koju je uredio sa Michaelom W. Appleom i Stephenom J. Ballom.

215

Michael W. Apple je John Bascom profesor kurikuluma i obrazovanja i obrazovnih politika na Univerzitetu u Viskonsinu u Medisonu i priznati stručnjak i istaknuti profesor obrazovnih politika na univerzitetu East China Normal University u Šangaju. Njegove poslednje objavljene knjige su *Can Education Change Society?* i *Knowledge, Power, and Education*.

LITERATURA

- Abers, R. 1998. "From clientelism to cooperation: Local government, participatory policy and civic organizing in Porto Alegre, Brazil". *Politics & Society* 26, br. 4: 511-37.
- Anyon, Jean. 2005. *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York, NY: Routledge.
- Apple, Michael W. 1988. *Teachers and texts*. New York, NY: Routledge.
- Apple, Michael W. 2000. *Official knowledge*. 2. izd. New York, NY: Routledge.
- Apple, Michael W. 2006. *Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality*. 2. izd. New York, NY: Routledge.
- Apple, Michael W., ur. 2009. *Global crises, social justice, and education*. New York, NY: Routledge.
- Apple, Michael W., i James A. Beane, ur. 2007. *Democratic schools: Lessons in powerful education*. 2. izd. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, Michael W., Wayne Au i Luis Armando Gandin, ur. 2009. *The Routledge international handbook of critical education*. New York, NY: Routledge.
- Azevedo, Jose Clovis. 1999a. "A Democratizagao da Escola no Contexto da Democratizagao do Estado: A Experiencia de Porto Alegre [Demokratizacija škole u kontekstu demokratizacije države: iskustvo Porto Alegrea]". U: *Escola Cidadã: Teoria e pratica* [Građanska škola: teorija i praksa], ur. Luiz Heron Silva, 12-30. Petropolis, Brazil: Vozes.
- Azevedo, Jose Clovis. 1999b. *Escola, Democracia e Cidadania [Škola, demokratija i građanstvo]*. U: *Escola Cidadã: Trajetorias* [Građanska škola: putanje], ur. Catia Simon, Dione Detanico Buseti, Emilia Viero, Lenira Weill Ferreira, 11-33. Porto Alegre, Brazil: Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Secretaria Municipal de Educagao.
- Azevedo, Jose Clovis. 2000. *Escola Cidadã: Desafios, dialogos e travessias* [Građanska škola: izazovi, dijalozi i ukrštanja]. Petropolis: Vozes.
- Baiocchi, Gianpaolo. 2005. *Militants and citizens*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Freire, Paulo. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, Paulo. 1997. "Odgovor". U *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*, ur. Paulo Freire, 303-29. New York, NY: Peter Lang.
- Gandin, Luis Armando. 2002. *Democratizing access, governance, and knowledge: The struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil*. Doktorska disertacija. University of Wisconsin-Madison.
- Gandin, Luis Armando. 2009. "The citizen school project: Implementing and recreating critical education in Porto Alegre, Brazil". U: *The Routledge international handbook of critical education*, ur. Michael W. Apple, Wayne Au, Luis Armando Gandin, 341-53. New York, NY: Routledge.

Gandin, L.A. 2010. "The democratization of governance in the citizen school project: Building a new notion of accountability in education". U: *The Routledge international handbook of the sociology of education*, ur. Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luis Armando Gandin, 349-57. London: Routledge.

Gandin, L.A., and M.W. Apple. 2002. "Challenging neo-liberalism, building democracy: Creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil". *Journal of Education Policy* 17, br. 2: 259-79.

Goroditch, Clarice, i Souza, Maria do Carmo. 1999. Complexo Tematico [Tematski kompleks]. U: *Escola Cidadã: Teoria e pratica* [Građanska škola: teorija i praksa], ur. Luiz Heron Silva, 76-84. Petropolis, Brazil: Vozes.

Hernandez, Fernando, and Montserrat Ventura. 1998. *A Organizaçao do Curriculo por Pro-jetos de Trabalho* [Organizacija kurikuluma u radnim projektima]. Porto Alegre: ArtMed.

IPEA. 2009. *Unequality and poverty in metropolitan areas*. http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/comunicado_da_presidencia_n25_2.pdf.

Lipman, Pauline. 2011. *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York, NY: Routledge.

Santos, B.S. 1998. "Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a distributive democracy". *Politics and Society* 26, br. 4: 461-510.

SMED. 1993. *Projeto Gestao Democratica - Lei Complementar br. 292*. Neobjavljeni tekst.

SMED. 1999a. "Ciclos de formagao - Proposta politico-pedagogica da Escola Cidadã" [Ciklusi formacije – političko-pedagoški projekat građanske škole]. *Cadernos Pedagogicos* [Pedagoška kolekcija] 9, br. 1: I-III.

SMED. 1999b. *Zvanična veb-stranica SMED*. <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed> (pristupljeno 15. decembra 1999).

Souza, D.H., Mogetti, E.A., Villani, M., Panichi, M.T.C., Rossetto, R.P. i Huerga, S.M. R. 1999. *Turma de progressao e seu significado na escola* [Grupe progresije i njihovo značenje u školi]. U: *Turma de progressao: a inversao da logica da exclusao* [Grupe progresije: obrtanje logike isključivanja], ur. Silvio Rocha, Beatriz Didon-et Nery, 22-9. Porto Alegre, Brazil: SMED.

Wilkinson, Moira N. 2007. *Learning to participate: Poor women's experiences in building democracy in Porto Alegre, Brazil*. Doktorska disertacija, Columbia University.

Williams, Raymond. 1961. *The long revolution*. London: Chatto & Windus.

Wright, Erik O. 2010. *Envisioning real utopias*. New York, NY: Verso.

Žizek! 2005. *Dokumentarni film*. Zeitgeist Films.