

---

# DEVLETİ EĞİTMEK, BİLGİYİ DEMOKRATİKLEŞTİRMEK:

*Brezilya Porto Alegre'deki  
Yurттаş Okulu Projesi*

---

Bu bölüm Michael Apple, v.d.  
*The State and the Politics of Knowledge*  
(New York: RoutledgeFalmer, 2003)'ten alınmıştır.  
Bu çalışma, Brezilya Ulusal Teknolojik ve  
Bilimsel Gelişim Konseyi (CNPQ)'nin  
sağlamış olduğu destekle yapılmıştır.  
Bu bölümün farklı bir versiyonu  
*Journal of Education Policy*  
dergisinde yayımlanmıştır.



## Giriş

Tüm ekonomik, politik ve kültürel kurumları etkisi altına alan bir kriz dönemini yaşıyoruz. Bütün bu krizin ve bunun üstesinden gelme çabalarının merkezinde duran kurumlardan birisi okuldur. Neoliberallerin bizlere söylediği, çözümün okullarımızı, öğretmenlerimizi ve çocuklarımızı rekabetçi piyasa ekonomisinin ellerine teslim etmekte yattığıdır. Yeni muhafazakarlar ise bize, kurtuluşun "has" bilgiye dönüşte olduğunu söylemekteler. Popüler bilgi, yani; toplumun en dezavantajlı kesimlerinin yaşamı etrafında örülü olan ve bu yaşamlarla bağlantılı olan bilgi ise meşru bir bilgi türü değildir. Ama nedense bize tek alternatif olarak neoliberal ve yeni muhafazakar yaklaşımlar, sunulmaktadır. Biz bunun böyle olduğunu düşünmüyoruz.

Ünlü Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, eğitimin eleştirel bir diyalog ile başlaması gerektiğini sürekli olarak vurgulamıştır. "Eleştirel diyalog"(\*)da hem eleştiri hem de diyalog Freire için son derece önemli anlamlar taşımaktaydı. Eğitim, hem egemen kurumlarımızı eğitmeli ve toplumun daha geniş kesimlerini esaslı bir sorgulama içerisine sokmalı, hem de aynı zamanda bu sorgulama, varolan işleyişiyle bu kurumlardan faydalanma olanağına en az sahip olanları da kapsamlı ve bir şekilde sürece dahil etmelidir. Her iki koşul da önemli ve gereklidir zira, ikincisi olmadan ilkinin olması, eleştirel bir demokratik eğitimin yaratılması için son derece yetersiz kalacaktır.

Elbette, işine gönül vermiş bir çok eğitimci, eğitim politikaları ve uygulamalarındaki dönüşümün, ya da okullarımızda ve toplumumuzdaki demokratik kazanımları savunmanın

özünde politik bir şey olduğunu bilir. Aslında bu gerçek, neoliberal ve yeni hareketlerin yıllardır öğretimi ve eğitim programını planlı saldırılarının ana hedefi haline getirmesiy-le sürekli olarak kendisini göstermektedir. Bu sağcı güçlerin temel argümanlarından birisi, okulların toplum ve ebeveynlerle iletişim içinde olmadıklarıdır. Her ne kadar bu iddialar tamamıyla yanlış değilse de, eğitime ilişkin çabalarımızı sağ-ğın "zayıf" demokrasi tahayyülüne kıyasla daha demokratik olan yerel halkla, özellikle de daha az söz sahibi olan topluluk üyeleriyle buluşturmanın yollarını keşfetmek zorundayız. Eğer bunu yapmazsak, demokrasiye ilişkin mülkiyetçi bireyciliğe dayanan ve yurttaşlığın basit anlamda tüketim pratiklerine indirildiği neoliberal tanımlar ortama hakim olacaktır (Apple, 1999, 2000, 2001).

Neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların gücünü ve somut sonuçlarını anlama ve analiz etmemiz kadar - ki, bu her ikimizin de uzunca bir süreden beri yapmaya çalıştığı bir şeydir - (Apple, 1996, 2001; Gandin, 1994, 1998, 1999), yerel yönetim düzeyinde yapılan yeniden müzakere süreçlerini anlamak da bir o kadar önemlidir. Ball'ın da altını çizerek belirttiği gibi, "politika ... yerel ortamda gerçekleştirilen ve üzerine mücadele edilen tekniklerin ve uygulamaların bütünüdür" (s. 10). Bu nedenle, yerel düzlemde olan bitenleri şeyleri doğrudan neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların dikte ettirdiğini düşünmekten ziyade, alternatiflerin nasıl yaratılacağını planlayabilmek için söz konusu düzeyde ortaya çıkan yeniden eklemlenmeler üzerinde durmalıyız.

Eğitimciler bazı ülkelerde bu ideoloji, politika ve uygulamalara ilişkin dönüşümlerle baş etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bize göre, eşitsizliği yaratan güçlere karşı mücadele eden diğer eğitimcilerin deneyimlerinden öğrenilecek iki önemli nokta vardır. Birincisi, eğitimdeki neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların somut sonuçları üzerine daha fazla şey öğrenebiliriz. İkincisi, ve daha önemlisi, neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların ve icraatların önünü nasıl alabileceğimizi ve daha bütünlüklü bir demokratik eğitim alternatifini nasıl oluşturacağımızı öğrenebiliriz (Apple, 2001). Bunun en iyi örneklerinden birisi Brezilya'da Porto Alegre'de görülebilir. İşçi Partisi tarafından yürürlüğe konmakta olan "Katılımcı Bütçe" ve "Yurttaş Okulu" gibi politikalar, ulusal düzeyde neoliberal hareketlerin giderek artan etkisinin tam ortasında daha ilerici ve demokratik politikaların inşa edilmesine katkıda bulunuyor.

İşçi Partisi, evvelce sırf halkın en fakir kesimlerinin kendi gelecekleri ve bütçenin nereye aktarılacağı hakkındaki tartışmalara katılım sağlayabilme olanağına kavuşacağını vaat ettiği için nispeten muhafazakar eğitim ve sosyal programlara sahip olan partilere oy veren kesimler arasında da oyların büyük bir kısmını elde edebilmektedir. Porto Alegre bize, kolektif katılımın daha bağımsız formlarına ağırlık verme ve bir o kadar da bu tarz katılımları teşvik etmek için kaynak aktarma yoluyla, ekonomik kriz, neoliberal partiler ve muhafazakar basının saldırıları altında bile daha "güçlü" bir demokrasi yaratmanın mümkün olduğunu gösterdi. "Yurttaş Okulu" gibi programlarla ve gerçek iktidarı işçi sınıfı ve orta sınıf profesyonellerle olduğu kadar *favelalarda* (varoşlarda) yaşayanlarla ve diğerleriyle paylaşmak yoluyla, neoliberal kapsamda oluşturulan içi boşaltılmış zayıf de-

mokrazi versiyonlarına karşı güçlü demokrasinin gerçekçi alternatifler oluşturduğuna dair kapsamlı veriler sunulmaktadır (SMED, 1999b). Bir çok yönden, orada sergilenen politikalar ve uygulamalar diğer ülkelerde de benzer bir dizi reformun güçlü ve sistematik bir şekilde uygulanmasıyla yaygınlaşmaktadır (Apple & Beane, 1998). Ancak, Porto Allegre'deki bu programların pedagojik işlevleri de bir o kadar önemlidir. Bu programlar, insanların kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmaya ve demokratik yönetime dahil olmaya devam edebilmeleri için gereken kolektif kapasiteyi de genişletmektedir. Bu, son derece zaman alan bir iştir, ancak, bu tür işlere harcanan zamanın daha sonraki süreçte söz konusu kaybı kat be kat telafi ettiği görülmüştür.

Bu bölümde, Porto Allegre'deki "Halk Yönetimi"nin politikalarını tanımlamaya ve analiz etmeye çalışacağız. "Yurttaş Okulu"nun yapısına ilişkin öneriler, hem Belediye okullarının dönüşümünü hem de toplum, devlet ve eğitim arasındaki ilişkide köklü bir değişimi açıkça hedeflemektedir. Politikaya ilişkin bu öneri paketleri ve bunlarla birlikte sunulan uygulama süreçleri, sadece dışlanana sunulan daha iyi bir okulun oluşturulmasına değil, ama aynı zamanda daha kapsamlı bir radikal demokrasi projesinin de yapılandırılmasına ilişkin açık ve anlaşılır bir projenin temel bileşenleridir. Porto Allegre'de yapılmaya çalışılan reformlar henüz başlangıç aşamasında olsa da, sadece Brezilya için değil, aynı zamanda bir çok ülkede, *tüm* toplumun ve *tüm* çocukların faydalanabileceği bir eğitim yaratmak için sınıflarda ve okullarda mücadele veren bizler için de son derece önemlidir.

“Muhafazakar Modernleşme” olarak adlandırılabilcek bir dönemde (Apple, 2001), böylesi girişimlerin sınırlarını kavrayabilmek için bir dizi şeyi yakından incelememiz gerekir: “Yurttaş Okulu” önerisinin, “Halk Yönetimi” gibi daha geniş bir proje ile nasıl bağlantılandırılabilceği; devam eden bu projenin önüne koyduğu temel standart hedefler ve kurumsal tasarım; ve İşçi Partisi’nin oluşturmakta karar kıldığı yeni gerçeklikleri hayata geçirmekte karşılaşılabilecek sorunlar ve bunların ortaya koyabileceği olanaklar. Bu bölümün ilk kısmında Porto Alegre deneyimi, Brezilya’nın genel politika ve eğitim ortamı çerçevesinde ele alınacaktır. İkinci bölümde ise, Yurttaş Okulu’nun temel hedefleri ele alınarak bu hedeflere doğru ilerlemeye yardımcı olan mekanizmalar incelenecektir. Üçüncü kısımda, temel hedeflerle, bu hedeflere ulaşmak amacıyla oluşturulan kurum tasarımı arasındaki tutarlılığa bakacağız, ve dördüncü kısımda ise, projeye ilişkin bazı temel sorunları ele alacağız. Son olarak, projenin geleceği ve eğitimin içinde ve dışında demokratik ilişkilerin yaratılmasına sunabileceği katkılar üzerine düşünceler sunulacaktır.

## **Porto Alegre ve “Halk Yönetimi”**

Porto Alegre, Brezilya’nın güneyinde 1.3 milyon nüfuslu bir kenttir. Rio Grande do Sul eyaletinin başkenti ve bölgenin en büyük şehridir. 1979’da sendikalar, toplumsal hareketler ve diğer sol örgütlerden oluşan bir birlik olarak kurulan İşçi Partisi’nin (Partido dos Trabalhadores – PT) 1989’dan bu yana başkanlık ettiği bir dizi sol partinin koalisyonu tarafından yönetilmektedir. PT, üç seçim döneminde üst üste iktidarı

aldı ve bu nedenle de hem kendisi, hem de politikaları gide-  
rek daha meşru bir hale geldi.

Porto Alegre'nin eski belediye başkanlarından birine (ve İş-  
çi Partisi'nin ülke çapında saygınlığı olan bir üyesine) göre  
hükümetin amacı, "ütopyacı enerjiyi tekrar diriltmek", "ye-  
ni bir yaşamın temellerini oluşturmak, 'yeni bir ahlaki ya-  
şam' (Gramsci) kurmak ve devletle toplum arasında.... top-  
lumsal etkinlik ve yurttaşlık bilincini yepyeni bir sisteme  
oturtan yeni bir sözleşme oluşturmak" gibi farklı bir yaşam  
biçiminin temellerini gerçek bir toplumsal süreç olarak inşa  
etmektir (Genro, 1999, s.9). <sup>1</sup>

Belediye yönetiminde olan "Halk Yönetimi", kentin yoksul-  
laştırılmış sakinlerinin maddi olanaklarında önemli iyileş-  
meler sağladı. Bir örnek vermek gerekirse, Santos'un (1998)  
da ifade ettiği gibi "temel hijyene göz attığımızda (su ve ka-  
nalizasyon), 1989'da nüfusun sadece %49'u bu hizmetlerden  
yararlanabiliyordu. 1996'nın sonuna kadar, hanelerin %98'i  
suya, %85'i de kanalizasyon sistemine kavuştu." (s.485). Eği-  
tim açısından baktığımızda, Halk Yönetimi başlayken okul  
sayısı iki katından fazla arttı.

Halk Yönetimi tarafından benimsenen belirli bir önlem olan  
*Katılımcı Bütçe* (Orçamento Participativo ya da "OP") de,  
kaynakların fakirleşen semtlere yeniden dağılımını sağladı.  
OP, kentin kaynaklarının yapılacak yatırımlar için yeniden  
dağılımı üzerine alınacak kararların tartışılması sürecinde  
aktif halk katılımını teminat altına alan bir mekanizmadır.  
Santos, OP'un çalışma sistemini derli toplu bir biçimde şöy-  
le özetliyor:

*Kısaca özetlemek gerekirse, OP, yerel ve konu odaklı genel kurullar, temsilciler meclisi ve OP Konseyini (COP) bünyesinde barındırır. Genel meclis, on altı bölgenin her birinde ve beş konu başlığı üzerine iki kez toplanır. Daha küçük bölgelerde bu iki genel meclis toplantısı arasında, belirlenen bu beş konu başlığı üzerine hazırlık toplantıları yapılır. Bu kongrelerin ve toplantıların üç temel hedefi vardır: bölgesel ve konu bazlı talepleri ve öncelikleri belirlemek ve önem sırasına koymak; temsilciler meclisinin ve COP konseyinin üyelerini seçmek; ve yönetim kadrosunun performansını değerlendirmek. Delegeler, COP ile yurttaşlar arasında aracı işlevi görürler ya da toplumda veya konu bazlı örgütlenmelerde (thematic organizations) katılımcılar olarak söz sahibi olurlar. Bu kişiler aynı zamanda bütçe konusunda alınan kararların yürütmesini de denetlerler. Konsey üyeleri, ihtiyaçların öncelik sıralamasını ve kaynak tahsisini belirleyen kriterleri oluşturup tanımlarlar ve yönetim tarafından sunulan Yatırım Planı teklifini oylarlar. (Santos, 1998, s.469)*

OP, Porto Alegre kentinin dönüşümü ve tarihsel olarak dışlanmış olan yoksul nüfusun karar alma süreçlerine katılımının özünü oluşturmaktadır. Bir çok araştırmacının da işaret ettiği diğer bir önemli konu ise (Avritzer, 1999; Azevedo, 1998; Baiocchi, 1999; Santos, 1998), sadece yoksullaşan halkın maddi durumunun değişmesi değil, aynı zamanda, OP sayesinde semtlerde yeni örgüt ve birliklerin oluşmasına önayak olan bir eğitim sürecinin de yaratılmasıdır. Tüm kent sakinleri "kendilerini güçlendirme" sürecine katılmakla,

yaygın bir pedagojik projeye dahil oldular. OP'a tam katılımı sağlayan örgütlerin kurulması yoluyla bir politik öğrenme süreci başlamış oldu. Özü itibariyle OP, "demokrasi okulu" olarak nitelenebilir. OP içerisinde gerçekleşen öğrenme, toplumsal yaşamın diğer alanlarına da aktarılmaktadır (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Biaocchi, 1999; Bowles & Gintis, 1986). OP içerisinde bundan daha önemli bir eğitimsel yön mevcuttur. Hükümet temsilcilerinin kendileri de "yeniden eğitilmektedirler". Halk katılımı, devlete de, halka daha iyi hizmet etmeyi "öğretiyor."

OP ile eşgüdümlü çalışan ve kent için eğitimle daha yakından ilgili bir alan daha vardır; Belediye Eğitim Müdürlüğü'ne (Secretaria Municipal de Educaçao ya da "SMED") bağlı olan *Yurttaş Okulu*. Yurttaş Okulu da aynı yönde işlev görmektedir ve formel eğitim sürecinin ilk yıllarından başlayarak demokratik kurumsal mekanizmaların oluşturulması sürecine kadar giderek, yurttaşlık için eğitimin "güçlü" versiyonunu başlatmayı hedeflemektedir.

Yurttaş Okulu projesi tarafından oluşturulan mekanizmaların bir kısmından söz etmeden önce, bu inisiyatifi, ağırlıklı neoliberal politikaların küresel bağlamında ele almak istiyoruz. Eğer yurttaş okulunu anlamak istiyorsak, bu yerelikle devam eden yeniden eklemeler üzerinde durmamız gerekir.

Eklemleme kelimesi burada merkezi bir kavramdır, çünkü bu kavram bizim fikirleri ve pratikleri ayırıp yeniden birleştirmek için yapılması gereken ideolojik "iş"i anlamamızı sağlamaktadır. Tarihsel olarak hegemonya karşıtı hareketlerle ilişkilendiren kavramları hegemonik söyleme yeniden ek-

lemek büyük ölçüde yaratıcı bir ideolojik çalışma gerektirir. Bu kavramı hegemonik söylemden ayırıp ilerici ve hegemonya karşıtı inisiyatiflere yeniden eklemek daha da zordur. Bu, durağan değil, dinamik bir süreçtir. Hall'un da ifade ettiği gibi, "ekleme.... iki farklı unsurun belli koşullar altında bir bütünlük *yaratabilecek* şekilde birleştirilmesidir. Bu bağın her zaman zorunlu, belirlenmiş, mutlak, ve vazgeçilmez olması gerekmez" (Hall, 1996, s.141).

Ekmeleme kavramı bize, verili bir söylemin homojenliği ve katılığının aslında tarihsel bir yorumlama olduğunu ve korunması için sürekli olarak yenilenmesi gerektiğini anlamamızı sağlayacak bir araç sunar. Gruplar ve belirli ideolojiler arasında kurulan bağlar verili değildir. Bunlar belirli bir tarihsel anda belli bağlamlar dahilinde şu veya bu olumsal ilişkiler içerisinde "zorunlu olmayan" şeyler olarak anlaşıldığında daha iyi kavranacaktır.

Bu kavramsal çerçeve Porto Allegre meselesini daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, dünya çapında eğitimde muhafazakar bir modernleşme süreci hüküm sürmektedir. Böylesi hareketlerin ileri sürdüğü iddialardan birisi, eğitimin bir çok ulusun yaşamakta olduğu ekonomik ve kültürel krizin sadece sebebi olmadığı, aynı zamanda çözümün de önemli bir parçası olduğu iddiasıdır. Şayet "biz" öğrencileri her zamankinden daha rekabetçi olan yeni kapitalizmin ilişkileri tarafından giderek daha fazla yönetilen bir dünyaya göre hazırlarsak, küreselleşen piyasalarda başarılı olmak için daha donanımlı oluruz. Bu egemen söylem içerisinde eğitim ayrıcalıklı bir mevzi olarak vurgulanmaktadır.

Ancak, bu söylem Brezilya'ya ve özellikle de Porto Allegre'ye gittiğinde ilginç yeniden eklemeler ortaya çıkıyor. Egemen söylemde eğitime yapılan vurgu, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine "meşru" tartışma alanını sömürgeleştirmeye yönelik tutarlı girişimlerle ve dolayısıyla da piyasanın ekonomik ihtiyaçlarıyla daha uyumlu bir eğitim ortamı yaratmayla alakalıdır. Ancak bu global süreç Brezilya'ya girdiğinde çelişkiler oluşuyor ve ortaya melez bir ürün çıkıyor. Durum böyledir çünkü, egemen söylem, eğitim alanını sömürgeleştirmeye çalışmasına rağmen Brezilya'nın gerçekleriyle karşılaştığında, alternatif deneyimler için hiç hesapta olmayan alanlar yaratmaktadır.

Eğitimin ülkenin sorunlarını çözeceği fikri, paradoksal bir biçimde, eğitime daha fazla yatırım yapılması gerektiği fikrine dolaylı bir alan açabilir. Halk yönetimi bu alanı, yoksulların eğitiminin bilinçli bir şekilde göz ardı edildiği bir ülkede eğitimi herkes için öncelikli hale getirmek için kullanıyor. Söz konusu alan, eğitime daha fazla yatırıma ilişkin etkili bir söylemle doldurulduğunda Yurttaş Okulu kendi alternatif gündemini yürürlüğe koyabilir. Bu, önceliklerde gerçek bir dönüşüm sağlayabilir ve dışlananlar için özgürleştirici bir eğitime odaklanan "güçlü bir demokrasi"yi inşa etmeyi hedefleyen bir projenin yatırımı haline gelebilir. Süreç içerisinde Halk Yönetimi "özerklik", "adem-i merkezîyetçilik" ve "işbirliği" gibi kavramları yeniden canlandırabilir ve yeniden yaratabilir. Her ne kadar neoliberaler tarafından benimsenip yeniden eklenmiş olsalar da, bu kavramlar Brezilya'da halk hareketleri içerisinde tarihsel olarak tamamen ayrı anlamlara sahiptirler. Halk Yönetiminin kendisi bu kavramları gayet başarılı bir şekilde neoliberal anlamlarından

sökmeye ve Yurttaş Okulu projesi çerçevesinde yeniden eklemeye başlamıştır.

Ancak, tarihsel hareketlerin karmaşıklığı konusunda bilinçli olmamız gerekir. Bu sökme ve yeniden ekleme işlemlerinin devam ediyor olması Halk Yönetiminin savaşı sonsuza dek kazandığı anlamına gelmemektedir. Egemen gruplar, sürekli olarak bu kilit kavramları tekrar ele geçirmek ve eğitim politikalarını ve bunlara ilişkin anlamlar alanını geri almak için girişimlerde bulunmaktadırlar. Bu nedenle de eğitim, bir mücadele alanı olmaya devam etmektedir. Ama şunu da unutmamak gerekir ki, egemen blok, bütün alanları aynı anda kontrol altında tutamaz. Yurttaş okulu projesinin de gösterdiği gibi, egemen grupların kendi söylemleri bile egemenlik karşıtı güçlerin lehine ve kendi hedefleri için yeniden eklenilebiliyor.

Bu durum, "hareketli bir tabela" gibi hem neoliberallerin gündemleri, hem de daha ilerici gündemler için kullanılabilen *yurttaşlık* kavramında açıkça görülebilir. Porto Allegre projesinin merkezinde yer alan bu kavramın, günümüz Brezilya'sında özel bir anlamı vardır. Bu, rastgele bir kategori olmayıp, eğitim gibi alanlarda piyasa mantığını içselleştirmeye çalışan halihazırdaki girişimlere karşı mücadeleyi simgelemektedir. Bu nedenle de, devlet okullarında yurttaşlığın oluşmasına yapılan bir vurgu, bu söyleme ilişkin mücadele bağlamında okunmalıdır. "Yurttaşlık" kategorisi, neoliberalizmin jargonunda önemli bir yer tutan "müşteri" ya da "tüketici" gibi rakip kavramlara karşı dolaylı bir silah işlevi görmektedir.

Bu kategori, bir dizi piyasa ilişkisi içerisinde ifadelendirilebilecek tüketici fikrinin sunduğunun aksine, çok farklı öznel konumları sağlamaktadır. Yurttaşlığın siyasi anlamı toplumsal açıdan daha eleştirel olan ve bireysel destek kadar kolektif desteğe de gerçek anlamda odaklanan yeni bir sağduyunun oluşturulmasını hedefleyen düşünceler ve faaliyetler ile yeniden eklenmiştir.

Fakat bu, öyle basit bir iş değildir. Belli söylemler samimiyet duygusunu diğerlerine göre daha kolay yaratmaktadırlar. Diğerlerinin ise bölüşüm kanallarına ulaşma olanakları olmayabilir ya da, ulaşabilseler bile halihazırda egemen tarzda tanımlanmış kavramları yeniden eklemek için mücadele vermek zorundadırlar. Belediye yönetiminin çok sayıda okula erişebilmesi ve okulların devlet idaresinde, belediye düzeyinde kabul görmeleri gerçeği yeniden eklemenin sorunsuz ilerleyeceği anlamına gelmemektedir. Halk Yönetimi, egemen grupların sürekli olarak alternatiflerin görünürlük alanlarının kontrolünü elinde tutma, Halk Yönetimi'nin dahil olduğu eğitimsel ve sosyal alanlardaki dönüşümlere ilişkin negatif okumaları yaygınlaştırma için medyayı kullanma ve ilerici grup ve hükümetler tarafından başarıyla yeniden işgal edilen söyleme ilişkin alanları geri kazanma gibi yollarla hegemonik denetimlerini sürdürme çabalarına karşı sürekli olarak mücadele vermek zorundadır.

Bu nedenle, Porto Allegre'de eğitim ve eğitimin temel hedefleri üzerine yapılan söyleme ilişkin mücadeleler son derece önemlidir. Bunlar epifenomen değil, gerçek ve somut etkilere sahip girişimlerdir. Yukarıda da değindiğimiz gibi, yurttaşlığın dili, anlamlar üzerine yürütülen mücadelelerde bir

“aksan” a, özel bir vurguya dönüştürülecek şekilde kullanılmıştır. Yine “müşteri” ya da “tüketici” terimlerine karşılık olarak “yurttaşlık”tan söz ediyor olmak, kamusal tartışma alanına “politik” sözcükleri sokmaya yönelik bilinçli bir girişimdir. Projenin bir parçası da, marjinalleştirilmiş olan alternatifleri tartışmaların odağına taşımaktır. Bundan dolayı, bir çok “uzman”ın iddia ettiğinin aksine örneğin yoksullaştırılmış halk, Yurttaş Okulu’nun yarattığı kanallar vasıtasıyla toplumsal kaderlerini belirleme süreçlerine katılabilir. Sadece kendi sınırlarına çekilmiş kavramlar kamusal tartışma alanının merkezine taşınmamakta, aynı zamanda ve belki de daha önemlisi, toplumun ekonomik, sosyal ve politik nimetlerinden uzak tutulan, marjinal bırakılan grupların toplumda yer işgal etme, sesini duyurma ve toplumsal bir varlık gösterebilme hakları tanınmakta ve kabul görmektedir. Tüm bunları başarabilmek için, Yurttaş Okulu deneyimini meşrulaştırmak ve toplumsal açıdan görünür kılmak, neoliberalizmin kavramlarının dışındaki kavramlarla eğitim üzerine bir tartışma başlatmak, eğitimi neoliberal varsayımların tercih ettiği teknik ekonomist gerçeklikten kurtarmak ve onu, temel kaygısı toplumsal kurtuluşa eğitimin rolüne odaklanarak sürekli bir mücadele verilmektedir.

Bu yaratıcı dönüşümler sağduyu üzerinde etkili olmuştur. Halk Yönetimi, üst üste üç kez seçimleri kazandı. Belli konular Porto Allegre’de seçimlere ilişkin tartışmaların merkezine yerleşmiş durumdadır. Hiçbir politik parti, Halk Yönetimi’nin belirleyip oluşturduğu belediye yönetimine bağlı okulların alacakları kararlara halkın doğrudan katılımı gibi belli uygulamaların sürdürülmesini teminat altına almadan Porto Allegre’de seçimleri kazanamaz. Halk ile belediye yö-

netimi arasındaki ilişkiye dair yeni beklentiler vardır ve bu beklentiler kentin yeni sağduyusu olarak sürece dahil edilmiştir.

Bu, geniş ölçekte ortaya çıkan bir durumdur. Çünkü, egemenlik karşıtı mücadelelerin toplumsal hafıza ile ve toplumsal yaşamın, sosyal dışlanmanın gündelik yaşamın bir gerçekliği haline gelmediği başka bir biçimde de yapılandırılabileceği fikri ile bağ kurması gerektiği bilinci vardır. Halk örgütlenmeleri ve gündelik yaşamın politikleştirilmesinin tarihinin toplumsal hafızada güçlü bir yer tuttuğu Porto Alegre deneyiminde, Yurttaş Okulu projesi yerel sağduyuda yer etmiştir. Bu projenin halk katılımının yanı sıra eğitim alanını yeniden politize etmesi tam olarak bu işe yaramaktadır. Proje, geçmişten kalan ve halkın sağduyusunda zaten mevcut olan ve neoliberal ekonomik ve sosyal politika deneyimleri tarafından toplumsal hafızadan tamamen silinip atılmamış olan bu öge ile birleşmeyi başarabilmiştir. Halk katılımını gerçek hayatta yeniden canlandıran toplumsal ilişkilerin yeniden inşa edilmesiyle birlikte bu öge yepyeni bir sağduyu yaratmıştır. Yüksek oranda halk katılımı, devletle halk arasındaki ilişkinin yeni asgari koşulu olarak kabul edilmektedir.

Söyleme ilişkin mücadelenin alanını tanımladığımızı göre, okul sistematığı ve okulların gündelik işleyiş gerçekliği açısından Yurttaş Okulu projesini hayata geçirmek için yaratılmış olan kurumsal mekanizmalara göz atabiliriz.

## **“Yurttaş Okulu”nu Yaratmak**

Brezilya’da devletin sağladığı eğitim son derece karmaşık bir sistemle işler.<sup>2</sup> Eğitim aynı zamanda hem federal devletin,

hem eyaletin, hem de belediyelerin sorumluluğundadır. Federal devlet, temel olarak ortaöğretim sonrasıyla yani üniversitelerle ilgilenir. Yakın zamanda, sorumluluğu ağırlıklı olarak ortaöğretimde eyalete, ilköğretimde de belediye yönetimine veren yeni bir milli eğitim yasaı yürürlüğe girmiştir<sup>3</sup>. Yine de, eyalet okullarının büyük çoğunluğunda ilköğretim öğrencileri eğitim gördüğü için, bu yasa gerçekte eyalet ile belediyeler arasında ortak bir sorumluluk oluşturmuştur. Yani, Porto Alegre kentinde ilköğretim eyalet ve belediye yönetimlerin ortak sorumluluğu altındadır. Ancak gerçekte ise, Porto Alegre'nin belediye yönetimi, okul öncesi ve ilköğretimden sorumludur. Yurttaş Okulu projesi sadece bu eğitim düzeylerini kapsamaktadır<sup>4</sup>

Tarihsel açıdan, kural olarak Brezilya'da okulların özerkliği azdır. Eyaletlerin ve kentlerin çoğunluğunda bırakın okul müdürlerini, geleneksel olarak, üye ve yöneticilerin atama yoluyla belirlendiği bürokratik bir yapı olan kent ya da eyalet eğitim konseyleri dahi seçim ile belirlenmemektedir. Eğitim programı genellikle kent ve eyaletlerin eğitim sekreterlikleri tarafından belirlenir. Kaynaklar merkezileştirilmiş eyalet temsilciliklerinden yönetilir; okulların finansal özerkliği ya çok azdır ya da hiç yoktur.

Son zamanlarda kayıt açısından çok yüksek düzeylere ulaşmış olmasına rağmen (%95'e yakın), Brezilya'nın başarısızlık ve okulu bırakma endeksi ürkütücü boyutlara varmıştır. İşte bu gerçeklik, Yurttaş Okulu, ve Halk Yönetimi'nin diğer tüm eğitim projelerinin devreye girdiği noktadır. Eğitim alanı, Halk Yönetimi'nin eyalet, okullar ve halk arasında kurmak istediği yeni ilişki ile ilgili projenin temelinde oturmuştur. Yurttaş Okulu, daha kapsamlı bir proje olan tüm kenti dö-

nüştürme sürecine organik olarak bağlıdır ve onun temel bileşenidir.

Porto Alegre'nin belediyelere bağlı okulları, kentin en yoksullaştırılmış semtlerinde (*favelalar*) kurulmuştur. Bunun nedeni, Halk Yönetimi'nin görevi devraldığı 1989'dan bu yana ortaya çıkan sistemin son yıllarda gelişmesi ve okulların özellikle eğitim kurum ve programları açısından ciddi ihtiyaç arz eden yerlerde kurulmasıdır. Aslında, okullardan bazıları, OP'un somut kararıyla inşa edilmiştir. Kentin bazı bölgelerinde meclisler eğitime ve özellikle de kendi semtlerindeki okullara öncelik tanımışlardır.

Brezilya toplumunun dışlanan kesimleriyle ilgilenen Yurttaş Okulu açık ve anlaşılır bir dönüşüm projesine sahiptir. Proje, "yurttaşlara, kendilerini yaşamın metalaştırılmasına isyan eden değerlerin aktarıcısı olarak görme olanağı yaratmaktadır.... Yurttaş Okulu'nda, tarihin, kapitalist ihtiyaçların bir tezahürü olarak önceden örgütlenmiş bir hareket olduğu düşüncesinin taşıyıcılığını yapan konformist ve yabancılaşmış pedagoji inkar edilir" (Genro, 1999, s.10-11)<sup>1</sup>.

SMED önerilerinin kökenine Porto Alegre'nin son zamanlardaki eğitim bakanlarından birinin sözlerinde rastlamaktayız.

*Yurttaş Okulu, "yeni bir öneri" tasarlayıp yürüten bir grup aydın yöneticinin ürünü değildir. Hesap edilmeden anlık olarak oluşturulmuş bir yapı da değildir.... Yurttaş Okulu, ilerici akademisyen eğitimcilerin teorik ve pratik katkılarından, devlet okullarının katkılarından ve toplumsal hareketlerin demokratik ve dönüştürücü deneyimlerinden ilham almış ve buralardan bes-*

*lenmiştir. Yurttaş Okulu'nun kurucularının çoğu, sendikalarda, birliklerde, ve ülkenin yeniden demokratikleştirilmesi mücadelesinde halk saflarında yer alan aktörlerdir. (Azevedo, 1999, s. 12-13)*

Yurttaş Okulu'nun kurucularının politik kökleri, projenin demokratik bileşenleri açısından önemli bir faktördür. Bu, katılımcı ve demokratik alternatiflerin oluşturulmasında açık bir politik taahhüdün bulunmasının sebeplerinden de birisidir. Aslında SMED, okulların yapacakları üzerine ve demokratik bir gündem oluşturulması gibi konularda önemli bir rol oynasa da, SMED'in girişimlerini resmi olarak yönlendiren ilkeler öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve çalışanlarının, öğrencilerin, ve velilerin demokratik karar almanın kurumsallaşmış forumları yoluyla kolektif olarak alınan kararlarla belirlenir.

Yurttaş Okulunun çalışmalarını yönlendirecek olan ilkeleri oluşturmak için, demokratik, müzakereci ve katılımcı bir forum oluşturuldu: Katılımcı Eğitim Meclisi (Bkz. Freitas, 1999). OP seferberliğinden alınan çok değerli derslerden faydalanarak Okuların (school community)<sup>(\*\*)</sup> seferberliği için geçirilen uzun bir süreçten sonra amacı kentteki okulların politikalarına rehber olacak örgütsel ilkeleri oluşturmak olan bir Meclis kuruldu. Kurucu Mecliste, eğitimin temel normatif hedefi, belediyeye bağlı okullarda radikal demokratikleşmeyi üç aşamalı olarak sağlamak olarak belirlendi: yönetimin demokratikleştirilmesi, okula erişimin demokratikleşmesi ve bilgiye erişimin demokratikleşmesi.

Halk Yönetimi için, yönetimin demokratikleşmesinin basit bir "teknik" durum değil, aynı zamanda politik ve ahlaki bir konu olduğunu belirtmek önemlidir. Bu, okul içi ilişkilerde, okul ile halk arasında ve okul ile merkezi yönetim (SMED) arasındaki ilişkilerin demokratikleşmesini içerir. Bu, hem öğretmenlerin, çalışanların, velilerin ve yöneticilerin Porto Alegre'deki eğitim hakkındaki demokratik kararların oluşturulması sürecine katılmalarını sağlayacak mekanizmaların oluşturulmasını, hem de kolektif olarak alınan kararların uygulanmasını sağlayacak bir denetim sisteminin yaratılmasını gerektirir. Bu durum, okul ve okul sistemlerinin, eğitimsel ve yönetsel alanların bir parçası olarak halk kültürünün merkezi öneme sahip olmasının kabulüne de dayanmaktadır. Bu anlamda, yönetimin demokratikleşmesi açık bir eğitimsel süreçtir, çünkü hem eyalet temsilcilikleri hem de halk, toplumun iradesini yansıtacak yeni mekanizmaların nasıl oluşturulacağını birlikte öğrenmektedirler.

Eğitimde karar alma ve denetleme süreçleri farklı düzeylerde hayata geçirilmektedir: kentteki eğitim için daha kapsamlı bir politikanın oluşturulması ve bunun sürekli olarak denetlenmesi, merkezi yönetimden okullara aktarılan kaynakların ne şekilde kullanılacağı üzerine yapılan müzakereler, ve yoksullaştırılan öğrencileri marjinalleştirip onları bilgiden mahrum bırakan topluma karşı verilen mücadeleyle belirgin bir bağ içerisinde bulunan "sürece katma" mekanizmalarının oluşturulması üzerine alınan kararlar.

Bu sebeple, SMED'in dahil olduğu süreç karmaşıktı ama sorulması gereken temel soru basitti: "Demokrasi ve dönüşüm süreçlerinin tersi bir mantığa sahip olan bir devlet mekaniz-

ması içerisinde dönüştürücü ve demokratik bir proje nasıl hayata geçirilir?" (Azevedo, 1998, s. 309).

Sözü edilen demokratikleşme ilkelerini Porto Alegre'deki eğitim sistemine yedirebilmek için SMED ve Halk Yönetimi çeşitli mekanizmalar tasarladı. Aşağıdaki bölümde bu mekanizmalardan bazıları ele alınacaktır.

## Yeni Okul Yapılandırılması

İlk dönüşüm, Brezilya'da okullarda en çok acil konuyu, öğrencilerin aşırı derecede dışlanmasını ele aldı. Okula ve önemli bilgilere erişimi demokratikleştirmek amacıyla SMED belediyeye bağlı okullar için yeni bir örgütlenme gerçekleştirdi. Düzeyleri bir yıllık süreçlerle birbirinden ayıran (birden sekize kadar "temel" eğitim olarak adlandırılan) geleneksel yapılanma yerine *Eğitim Kademeleri* olarak adlandırılan düşünce hayata geçirildi.

Yerel Eğitim Müdürlüğü'ndeki yöneticiler, okul olanaklarına erişimin kademeler yoluyla daha iyi bir şekilde gerçekleştireceği konusuna ikna oldular. SMED (Yerel Eğitim Müdürlüğü)'e göre, "kademe sistemi, öğrenci başarısızlığı ile ciddi bir biçimde ilgilenebilmek için daha iyi bir yöntem sunuyor çünkü, bu sistemin eğitim perspektifi, öğrencilerin içinden geçtikleri toplumsal-bilişsel süreçleri kavramakta, incelemekte ve bu süreçlere saygı göstermektedir" (SMED, 1999b, s.11). Buradaki düşünce, Yurttaş Okulu'nun farklı bir öğrenme/zaman kavramı kullanarak öğrenciyi öğrenme süreci içerisinde "yavaş" olduğu için cezalandırmamasıdır. Bu yeni yapılandırmada, öğrencilerin "öğrenmiş olduklarını" "kanıtlamak" zorunda oldukları bir zaman olan geleneksel ders yı-

lı bitimleri farklı bir zaman örgütlemesinin uygulanabilmesi için ortadan kaldırılmıştır.

Kademelerin uygulanması yoluyla, bilginin demokratikleşmesi de hedeflenmiştir: *Eğitim Kademeleri*, okullarda kolektif örgütlenmeyi ve disiplinlerarasılığı geliştirerek her bir öğrencinin kendi ritmine, zamanlamasına ve deneyimlerine saygı göstermektedir (SMED, 1999b, s.10). Kademelerin oluşturulması, okullarda dışlanmayı, başarısızlığı ve okul bırakma olaylarını ve bunlara maruz kalan kurbanı suçlamayı süreklileştiren mekanizmaların ortadan kaldırılması için ortaya konan bilinçli bir girişimdir.

Yurttaş okullarında Eğitim Kademeleri gerçekte pratikte nasıl işlemektedir? Şu anki okullarda temel eğitime bir yıl eklenen (okul içerisinde bir yıl okul-öncesi eğitim) ve her biri üç yıl süren üç kademe vardır. Bu da belediyeye bağlı okulları 6-14 dört yaş arası öğrencilerin eğitiminden sorumlu kılmaktadır. Söz konusu üç kademe, yaşam kademelerini temel olarak şekilde düzenlenmiştir: her birisi bir gelişim aşamasına denk düşmektedir; yani, çocukluk, ergenlik öncesi ve ergenlik. Buradaki fikir, her üç kademenin yılları içerisinde, aynı yaş grubundan öğrencileri bir araya getirecek şekilde yerleştirmektir. Bununla, Brezilya'da popüler sınıfların ortaya çıkmasına yol açan gerçekliği, yani Halk Yönetimi kent yönetiminde iktidara geldiğinde karşılaştığı gerçekliği, değiştirmeyi amaçlamaktadır: sınıf içerisinde çok yönlü başarısızlığı olan öğrenciler, yaşça kendilerinden çok daha küçük olanlarla eğitimlerine devam etmeye zorlanmaktalar. SMED, eğitim planlamasını yaşa göre yaparak ve aynı yaştaki öğrencileri kademelendirmenin aynı yaş grubuna yerleştirerek çok yön-

l başarısızlığı olan öğrencilerin yeniden motive edildiğini ileri sürmekte ve kamuoyunda yerleşik bir düşünce olan bir sonraki bilgiyi öğrenmek için ondan önce mutlaka öğrenilmesi gereken önbilgilerin olduğu fikrine karşı mücadele etmektedir. Eğitim müdürünün ifade ettiğine göre, Eğitim Kademeleri sistemini kullanan kurumlar;

*zaman ve mekan öğrencilerin gelişimine yönelik olarak yeniden düzenleyen okullardır. Çocuklar ve ergenlik çağındakiler, gelişimleri akademik takvime ya da okul yılına göre yönlendirilmemesi gereken ve sürekli gelişim içerisinde olan varlıklardır..... Eğitim Kademeleri sistemini kullanan okullar, öğrenmeyi, hazırlık dönemleri ya da aşamaları olan bir süreç olarak kavramazlar, bunun yerine, gelişimi sürekli olarak devam eden bir süreç olarak düşünürler. Yurttaş Okulu, ğrenciyi öğrenemediği için cezalandırmak yerine, halihazırda elde ettiği bilgiyi değerlendirir...(Azevedo, 2000, s.129).*

Kademe sistemine göre çalışan okullarda öğrenciler, bir yıldan diğer yıla, bir kademe içerisinde ilerleme kaydederler; burada "başarısızlık" kavramı ortadan kaldırılmıştır. Ancak, SMED dışlanma mekanizmalarının ortadan kaldırılmasının yeterli olmadığını ve bunun bilginin demokratikleşmesi hedefine ulaşmak için tek başına yeterli olmayacağını anlamıştır. Bu nedenle, Yurttaş Okulu, ğrencilerin sürece dahil edilmelerini teminat altına alabilmek için bir dizi mekanizma geliştirmiştir. ğrendikleri şeyler ile yaşları arasında uyumsuzluk olan öğrenciler için *Gelişim Grupları* oluşturmuştur. Buradaki düşünce, geçmişte çok yönlü başarısızlığı olan ğrenci-

lerin, bu deneyimleri yüzünden varolan eğitim açıklarını telafi etmeleri ve motivasyon sağlayan bir ortamda kendi öğrenme hızlarında bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için uygun bir ortam sağlamaktır. Dahası, Gelişim Grupları, diğer okullardan (örneğin diğer kentlerden ve eyalet okullarından) gelen ve çok yönlü başarısızlık deneyimlerine sahip öğrencilerin yaşlarına uygun kademelere uyumlu bir biçimde dahil edilebilmeleri için yakından ilgilenilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Buradaki düşünce, geçmişten bu yana uygulanan bir biçimde öğrencinin okula uyum sağlaması değil, okulun öğrenciye uyum sağlamasıdır (Souza, ve diğerleri, 1999, s.24-25).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek yeni bir yapılanmayı inşa etme fikri farklı bir kurum yaratma ihtiyacıyla bağlantılıdır : Öğrenme Laboratuvarı. Burası özel ihtiyacı olan öğrencilerle birebir ilgilenilen ve ayrıca öğretmenlerin de derslerin niteliğini yükseltebilmek için araştırma yaptıkları bir yerdir.

## **“Resmi” Bilgiyi Dönüştürmek**

Ancak, Kademeler tek başına değildir. Eğitim programı dönüşümü de, Porto Allegre'nin “güçlü demokrasi” kurma projesinin çok önemli bir bileşenidir. Bu boyutun geleneksel bilgiye erişim ile sınırlı olmadığına altını çizmek gerekir. Oluşturulmaya çalışılan şey aynı zamanda, neyin bilgi sayılması gerektiği konusunda yeni bir epistemolojik kavrayıştır. Bu sadece, yeni bilginin bütünlüklü bir “insan aklının özü” tanımı içerisinde katıksız bileşimine dayanmaz, aynı zamanda radikal bir dönüşümü de içerir. Yurttaş Okulunda, bilgi

için “merkez” ve “çevre” kavramları problemlidir. Eğitim programına ait bilginin oluşturulmasında başlangıç noktası, sadece içerik açısından değil, perspektif açısından da bizzat topluluk(lar)ın kültürüdür. Bütün eğitim süreciyle hedeflenen, önceki ayrıcalıkların tersine çevrilmesi ve bunun yerine, tarihsel olarak ezilmiş ve dışlanmış olan gruplara hizmet sunulmasıdır.

Bilgi oluşturmaya yönelik bu yeni sürecin başlangıç noktası “tematik bütünler” fikridir. Faaliyet araştırması (öğretmenlerin çalıştıkları semtte öğrencileri, velileri ve tüm halkı da dahil ederek yaptıkları araştırma) yoluyla, toplumun çıkarı olan veya kaygı duyduğu alanlarla ilgili konular sıralanır. Sonra bu çıkar ve kaygılar, disiplinler arası bir tarza ve belirli bir süreliğine sınıfın faaliyetini yönlendirecek olan tematik bir bütün haline getirilir. Bu yolla, geleneksel ve katı kurallara bağlı disiplinler yapı kırılarak, genel disiplinler arası alanlar inşa edilir.

Bunun nasıl işlediği üzerine somut bir örnek verelim. Okullardan birisi tematik bütünlerini toplumun belli bir takım çıkarılara ve sorunlara doğrudan etkisi olan konuları incelemek amacıyla “toplumsal tarih” alanında oluşturdu. Bileşimin odağında halkın yaşam standardı konusu vardı. Üç alt-tema belirlendi: kırdan kente göç ettirilme, toplumsal örgütlenme, ve mülkiyet. Kırdan kente göç ettirilme alt-temasında işlenen konular artık favelalarda yaşayan ama asıl olarak Brezilya’nın kırsal bölgelerinden göç ederek gelmiş olan halkın kökenlerini ortaya çıkarıyordu. Bu, kırsal alanda hiçbir şeyleri kalmadığında, daha fazla dışlanmadan başka bir şey bulamayacakları favelalara gelen halkın ortak hikayesidir.

Bu alt temada tartışılan konular göç hareketleri, kentlerdeki aşırı nüfus, "vasıfsız" işgücü ve marjinalleşmedir.

Toplumsal örgütlenme alt temasında, konular maddi, siyasal, mekansal ve sosyo-kültürel ilişkiler temelinde sıralanıyor ve halkın örgütlenmesi üzerine önemli sorunları ortaya koyuyordu: bazı yerel grup ve meclislerdeki eleştirel olmayan aşırı pragmatizm, mahalle örgütlenmeleri ve OP arasındaki bağlantılar ve dindarlık, bedensel ifadeler, Afrika kökenlilik, dans grupları ve "samba okulları" gibi kültürel konular. Üçüncü alt tema olan mülkiyet konusunda, konular açıkça, favelada yaşayan ailelerin yaşam koşullarına geldi: tapuları olmadan yasal olmayan arazilerde yaşamak, altyapı eksiklikleri içerisinde yaşamaya çalışmak ve yurttaşlar olarak hakları için sürekli bir mücadele etmek zorunda olmak.

Bu örnek, Porto Allegre'deki okulların eğitim programında meydana gelen gerçek dönüşümü gözler önüne sermektedir. Öğrenciler tarih ya da sosyal ve kültürel çalışmalarını kendilerinin gerçek sorunlarına ve çıkarlarına hiç değinmeyen kitaplardan öğrenmiyorlar. Tematik bütünler yoluyla öğrenciler tarihi, kendi ailelerinin tarihsel deneyimlerinden başlayarak öğreniyorlar. Önemli toplumsal ve kültürel konuları kendi kültürel gerçekliklerine odaklanarak ve ona bir değer atfederek işliyorlar. Şunu da belirtmek gerekir ki, bu öğrenciler yine eninde sonunda Brezilya ve dünya tarihini "yüksek" kültürleri ve benzerini öğrenecekler ancak bunlara farklı bir açıdan bakacaklardır. "Yüksek statülü" kültürleri öğrenmek uğruna kendi kültürlerini unutmayacaklardır. Öğrenciler hem kendi durumlarını ve kendi kültürlerini anlayarak kendi dışlanmalarına ilişkin konumlarını eş zamanlı olarak öğ-

renecekler, *hem de* bu durumu dönüştürme olanağına sahip olacaklardır. Yurttaş Okulu, sorunları (kırdan kente göç, tapusuz arazilerde oturmak, ve benzeri) inceleyerek ve sadece incelemekle kalmayıp aynı zamanda özörgütlenmelerin (OP, semt birlikleri, kültürel etkinlikler ve gruplar) gücünü de kavratarak berbat koşullarda yaşayan halkın kendi alternatiflerini yaratmasına yardımcı olmaktadır.

Yine bu örnekte, Brezilya'da ırkla ilgili tarihsel sessizliğin sorgulandığını görebiliyoruz. Öğrenciler ve öğretmenler, Afrika kökenli müziği (samba) ve dini (*candomble*) gündeme getirerek ve Brezilya'daki ırkçı uygulamaları eleştirel bilgiyi oluşturma sürecinde açıkça tartışarak ezilme konusundaki sessizliğin, dışlanmayı ve ırkçılığı yeniden üretmekten başka bir işe yaramadığını öğreniyorlar. Bu nedenle Yurttaş Okulu ikili bir güzergah izledi. İnsanların açıkça konuşabilecekleri güçlendirilmiş kanallar yaratmanın gerekliliğini fark etmekte ama aynı zamanda seslerin ardındaki anlamların ortaya çıkarılması, bu anlamların altındaki varsayımların sorgulanması, ve yeni bilginin oluşturulması gerektiğini de akıldan çıkarmamaktadır. Halkın kavrayışından başlamak ama orada kalmayıp, ayrımcılık, ırkçılık ve dışlamaya karşı mücadele eden bilgiyi de inşa etmektedirler. Bu deneyim, dışlananların eğitim programına sokulması önerilen çok kültürlülüğün sınırlı formlarını aşmaktadır (Giroux, 1995; McLaren, 1995). Bilginin nereden kaynaklandığına ilişkin bu yeni model sadece "etnik bilgiyi" içermekle kalmıyor, aynı zamanda tartışmanın odağını mülksüzlerin yaşanmış deneyimlerine kaydırarak yeni bir "resmi bilgi" formunu inşa etmeyi hedefliyor (Apple, 2000).

## Okul Konseyleri

Bu dönüşümler, eğitim yönetiminde yapılan farklı bir katılım politikasıyla da meşrulaştırıldı. Okul Konseyleri, Porto Alegre’de eğitimde karar alma süreçlerinin demokratikleştirilmesinde en merkezi konumdaki kurumlardır ve Halk Yönetimi ile kentteki eğitimle ilgili bir çok toplumsal hareketin ortak politik kararlarının bir ürünüdür. Bu konseyler öğretmenlerden, okul çalışanlarından, velilerden, ve yönetimden bir üyeden oluşur.

Her bir Okul Konseyi’nde sandalye sayısının yarısı öğretmenlere ve okul çalışanlarına, diğer yarısı da öğrencilere ve velilere ayrılmıştır. Bir sandalye, okulun yönetimine ayrılmıştır, bu kişi genellikle (çoğu kez okulun tüm üyelerinin seçtiği) müdürdür. Bu konuya ileride kısaca döneceğiz.

Okul konseylerinin görevi, okulun tepeden tırnağa tüm proje ve hedeflerini, yönetimin temel ilkelerini ve ekonomik kaynakların tahsisini müzakere etmektir. Konseylerin sorumlulukları, bu kararların uygulanışının denetlenmesine kadar genişletilebilmektedir. Okul Müdürü ve ekibi Okul Konseyi’nde tanımlanan politikaların uygulamaya konmasından sorumludur.

Kaynaklar açısından baktığımızda, Halk Yönetimi’nin görevi devralmasından önceki dönemde tüm Brezilya’da yaygın olan merkezi bütçe uygulamasının geçerli olduğunu belirtmemiz gerekir. Küçük çaplı gündelik harcamalar bile her türlü harcama, onaylanmadan önce merkezi yönetime gönderilmek zorundaydı. Ancak bu şekilde okula para gönderilebilirdi ya da gerekli hizmet veya ürünü merkezi bir temsil-

ci satın alırdı. Böylesi bir yapıyla, Okul Konseylerinin elleri kolları bağlanıyor ve hiçbir özerkliğe sahip olamıyorlardı. SMED bu yapıyı değiştirdi ve yerine her okula üç ayda bir kaynak tahsisi sağlayan yeni bir politikayı uygulamaya koydu. Bu yöntem, okullara ekonomik özerklik sağlamakta ve okulların kendi harcamalarını kendi konseylerinde alınan kararların önceliklerine göre yapmalarına olanak vermektedir. Bu özerklik aynı zamanda, Konsey içerisinde yer alan velilere, öğrencilere, öğretmenlere ve okul çalışanlarına kamusal kaynakların yönetimi konusunda bir sosyal sorumluluk perspektifi vermektedir. Böylelikle bu kişiler harcamalardaki öncelikleri dayanışma fikrini akıldan çıkarmadan belirlemeyi de öğrenmektedirler.

*Ekonomik işlerde Okul Konseyinin sorumlulukları şunlardır:*

...

*III- Okulun (school community) politik-yönetimsel-pedagojik projesi çerçevesinde etkili ve demokratik katılımı için gerekli olan mekanizmaları yaratmak ve teminat altına almak;*

...

*VII- Okula (school community) tartışma önerilerinde bulunup koordine etmek ve okul eğitim programına ilişkin değişiklikleri yürürlükteki yasalar ve okulun bütünlüğü kavramı çerçevesinde oylamak;*

*VIII- Okula (school community) tartışma önerilerinde bulunup koordine etmek ve metodolojik, öğretimsel ve idari değişiklikleri yürürlükteki yasalara uygun bir şekilde oylamak; (SMED, 1993, s.3)*

Bunun yanında, Okul Konseyinin, okul müdürü ve ekibinin kararları uygulayışını denetleme yetkisi de vardır (SMED, 1993, s.3). Aslında Okul Konseyi okullarda güçlendirilmiş yapılardır. Bunlar, okulların içindeki temel yönetim mekanizmalarıdır ve sadece yasalar ve demokratik bir yolla kolektif olarak oluşturulan eğitim politikaları tarafından sınırlandırılabilirler. Eğitim programına ilişkin kararlar müzakerelerin bir parçasıdır ve velilerin, öğrencilerin ve çalışanların hatta çoğu durumda öğretmenlerin de sürece katılımı, modelin sunduğu büyük yeniliktir. Okul görece geniş bir özerkliğe sahip olduğu için (Eğitim Şurası'nın kararları okullarda uygulanmalıdır ama bunlar genel sınırlardır ve içeriğe ilişkin değildirler) bu uygulama okulları daha yetkili ve güçlü kılmaktadır.

Okul Konseyi'ne katılımın belli bir düzeyde teknik bilgi gerektirdiğini belirtmekte fayda var. Bu nedenle, velilerin katılımını teşvik etmek için SMED Yerel Okul Konseyleri Toplantılarının yapılmasını teşvik etmektedir (2000 yılına kadar 6 kez yapılmıştır). Bu, velilerin öğrencilerin, öğretmenlerin ve çalışanların okulları yönetebilmek için gerekli bilgiyi üretebilmelerini sağlayacak araçları elde ettikleri bir alandır. Bu toplantılar aynı zamanda tek tek konseylerin buluşup bilgi ve endişelerini böylesi durumları belirleme eğilimi olan belediyece ya da "yerelci" bakışın ötesinde daha geniş bir perspektifle paylaşımlarına olanak veren bir ortam sağlar. Ayrıca, SMED'in okullarda sabit bir "formasyon" (bütün katılımcılar için sürekli eğitim) programı vardır. Bu, konsey üyelerinin eğitimi için ek bir olanak sağlar. Son olarak, katılımı tam olarak anlamlı kılabilmek için SMED, konseylerle yerel birlikler ve sendikalar arasında bağlar kurulmasını teşvik etme-

ye çalışıyor. Bu, konsey üyelerine daha fazla temsiliyet tanı-  
maktadır. Kısaca, eğitim süreci sadece okuldaki sınıflarda  
değil, okulun demokratik katılım içeren her alanında geliş-  
mektedir.

Okul konseylerinin oldukça demokratik kurumlar olmaları-  
na rağmen, temsiliyeti teminat altına alan bir başka yapı da-  
ha vardır. Porto Alegre'deki okullarda okul müdürü bütün  
okul (school community) tarafından doğrudan oylanarak se-  
çilir. Bu nedenle, Okul Konseyi'nin aldığı kararları uygulama  
sorumluluğunu üstlenen kişi, bizzat kendisinin ifade ettiği  
program temelinde seçilir. Bu, okulda yönetimin meşruiyeti-  
ni pekiştirir. Bundan dolayı okul müdürü merkezi yönetimin  
kararlarını konsey içerisinde uygulayan birisi değil, söz ko-  
nusu okul (school community) içerisinde desteklenen kişi-  
dir. Ancak okulun sorumluluğu seçimlerle bitmez. Tüm okul  
(school community), Okul Konseyleri vasıtasıyla okul müdü-  
rünün faaliyetlerini denetler ve yaptıklarından sorumlu kılar.

Müdürlerin bütün eğitim camiası tarafından doğrudan seçil-  
mesi süreci önemli ölçüde hareketlilik yaratır. 1998'deki mü-  
dür seçimlerinde Halk Yönetimi'nden alınan verilere göre  
yaklaşık 30 000 kişi oy kullanmıştır. Bir kez daha bu sürecin  
kendisi, halkın okul yönetimi hakkındaki çeşitli önerilerinin  
tartışılmasına olanak tanıdığı için demokratik öğrenme süre-  
cinin önemli bir parçasıdır. Okul (school community) tarafın-  
dan seçilen Okul Konseyi ve Okul Konseyi tarafından doğ-  
rudan seçilen ve konseyin direktiflerini uygulamakla sorum-  
lu olan kişiler birlikte okulun yerel düzeyde demokratik yö-  
netiminin ilkelerini hem oluşturmayı hem de öğretmeyi he-  
defleyen pedagojik bir mekanizmayı temsil etmektedirler.

## Başarıyı Değerlendirmek

Bu noktaya kadar, Porto Allegre’de uygulanan sürece ve mekanizmalara odaklandık. Ancak, cevaplanacak son bir soru daha var. Yaratılan mekanizmalar hedeflere ulaşabilme kapasitesine sahip midir? Porto Allegre’deki reformlar henüz devam ettiği ve “oluşma aşamasında” olduğu için bu konuda ancak geçici sonuçlara varabiliriz.

Açıkça görüldüğü gibi, bu bölüm boyunca değerlendirmeye ilişkin bazı noktalara değindik. Komitelerin aktif katılımını sağlayan hedefleri ve mekanizmaları kolektif olarak oluşturan Yurttaş Okulu, şu ana kadar dönüştürücü bir deneyim izlenimi veriyor. Yurttaş Okulu, “bilenler” ve “öğretecek olanlar” (yönetim) ile “bilmeyenler” ve “eğitilmesi” gerekenler ayrımını ortadan kaldırmıştır. Sadece eğitim üzerine değil, tüm toplum üzerine de yeni bir düşünce biçimi gelişmektedir. Proje burada kendisi de İşçi Partisi’nin bir üyesi olmuş olan Paulo Freire’nin “İşçi Partisi, kurtarılmayı bekleyen güçsüz ve yetersiz halk kitleleriyle ilişkisinde, her şeyi zaten bilen, doğruluğu sorgulanamaz bir eğitimci olamaz” (Freire, 1988, s. 17) görüşünü yansıtmaktadır.

Söz konusu deneyimde bu kadar temel rol oynayan epistemolojik kırılma aynı zamanda bir iyimserliğe de yol açmaktadır. Bilgi, merkez ve çevre olarak kabul edilen şeylere karşı bir meydan okuma, eğitime ilişkin sunulan projenin özünü oluşturmaktadır. Halk Yönetimi, geniş çapta bir etkiye sahip olan bütünsel bir yapı içerisinde son derece etkisiz kalacak bir içerik oluşturmak ya da yalıtılmış çok kültürlü programlar tasarlamak yerine kültürel çeşitlilik meselesinin geliş-

mesine olanak tanıyan bir yapıyı halk katılımıyla gerçekleştirmektedir. Yurttaş Okulu, çok kültürlü uygulamaların bürokratik olarak belirlenmiş ve “farklılığa” muhalif olan bir yapıya yapay olarak eklendiği değil, organik olarak eklemendiği alanlar yaratmıştır. Güçlü ve demokratik bir dizi çok kültürlülük deneyimi oluşturmak için bütün kurumsal yapının olduğu gibi değiştirilmesi gerekmiştir. Buna ilişkin önemli bir örnek olarak, SMED’in ırkçılığın sadece yüzeysel olarak ele alınmayacağı, onun ciddi bir şekilde irdeleneceği bir bağlam yaratmak için çalışmasını gösterebiliriz. SMED aynı zamanda, halkla müzakereye girip yeni gündemleri eğitim programına ve okulla halkın iletişimine hızla dahil edebilen danışma kurulları oluşturarak öncül çalışmalar yürütmektedir. Bu, ırk, toplumsal cinsiyet ve cinsellik gibi esaslı konular etrafında odaklanmış olan halk örgütlenmelerinin oluşması ve katılımıyla daha da geliştirilmektedir. Yerel bilgiye, projenin eğitimsel ve demokratik niteliği açısından değer verilmekte ve gerekli görülmektedir.

“Güçlü” demokrasi kavrayışı son derece önemlidir. Daha önce tartıştığımız gibi, Yurttaş Okulu projesi geleneksel okulun işlevine radikal bir tarzda meydan okumaktadır. Dönüşüme tabi tutulmuş bu okullarda eğitim camiasının bütün bileşenleri, gündelik işleri tanımlayan ilkeleri kolektif olarak oluşturmaktadırlar. Ancak proje, bunu sadece bir hedef olarak oluşturmayıp, aynı zamanda bu hedefi uygulayabilmek için somut katılımcı mekanizmaların *yaratılması* işini de üstlenmektedir. Süreç içerisinde, kültür farklılıklarına saygı duymaya ilişkin yeni bir kavramsallık ortaya konur. Yurttaş Okulu, yoksul semtlerde ve varoşlarda yaşayan halkın “cahil” oldukları için katılım gerçekleştiremeyecekleri yönün-

deki seçkin inanca meydan okuyarak, bizzat o sorunu yaşayan insanları, sorunu çözmeye yetkisi olan ayrıcalıklı kişiler olarak merkeze alarak bu mantığı tersine çevirmektedir.

Bu anlamda, Yurttaş Okulu, "ana akım" çok kültürlülük kavramıyla bağlantılı olarak gelişmektedir. Aslında "çok kültürlülük, kolayca depolitize edilebilir" (Pagenhart, 1994, s. 178). Halk yönetiminin özellikle uzak durmaya çalıştığı şey işte bu depolitizasyondur. Proje, Giroux'un "isyancı çok kültürlülük" diye adlandırdığı ve "bütün katılımcıların neyin öğretileceği, kimin işe alınacağı ve okulun, eleştirel yurttaşlığı ve medeni cesareti geliştiren bir öğrenme sürecinin laboratuvarı haline nasıl gelebileceği gibi konulardaki kritik kararlarda kurucu rol oynadığı" (Giroux, 1995, s. 340-341) modele tam olarak uymaktadır.

Burada temel fark, söz konusu hedeflerin basitçe SMED'deki bir grup uzman tarafından oluşturulan formülasyonlar değil, eğitime dahil olan bütün kesimlerin özellikle de tarihsel olarak tüm eğitim süreçlerinden dışlanan kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen demokratik ve kolektif tasarımlar olmasıdır. İfade etmeye çalıştığımız gibi, bütünsel olarak bakıldığında, Halk Yönetimi'nin reform tasarısının bir parçası olarak oluşturulan katılım mekanizmaları, karar alma mekanizmasının demokratikleştirilmesine ilişkin hedefin hayata geçirilmesi, ve okullara ve kentin eğitim yaşamına ilişkin süreçlerin yürürlüğe konması ve denetimi için etkili bir yöntem sunmaktadır.

SMED açıkça, adem-i merkeziyetçi yerel Okul Konseylerinin kentin eğitimi için daha kapsamlı hedeflere ulaşmasını istemektedir; ama bu daha kapsamlı hedeflerin kendisi demok-

ratik bir süreçten geçerek oluşturulmuştur. Bu anlamda, Halk Yönetimi'nin uzak durmaya çalıştığı şey, Brezilya'da ve iktidarın yerel birimlere devredildiği diğer ülkelerde yaygın bir uygulamadır. Ancak bu birimlerin kendileri demokratik kararlara dayanmayan kriterlerle yetkilendirilmişlerdir.

SMED, katılımın *inşa edilmesi* gereken bir süreç olduğunu anlamıştır. Bu yüzden, insanların OP'a, Okul Konseylerine ve herhangi bir yere bilgili olarak katılabilmeleri için danışmanlık ve eğitim sağlayan bir programı bilinçli bir biçimde yürürlüğe koydu. Bu nedenle de, teknik bilgi aktarımı sürecin önemli bir parçasını teşkil etmektedir. SMED, Claus Offe'nin yeni bir katılım modelinin işlevsel üstünlüğünün, temel demokratik reformlarda karşılaşılan sorunları çözmek için tek başına yeterli olmadığı fikrini (Offe, 1995, s.125-126) benimsemiş görünmektedir. Yurttaş Okulu'nun mekanizmaları, özne olan katılımcıları, tarihsel aktörler olarak yeniden konumlandırıyor. Katılımcılar yalnızca kuralları uygulamakla kalmıyor, yerel eyaletin yapısını yeniden inşa etmek gibi tarihsel bir sürecin de parçası haline geliyorlar.

Bu, okulun (school community) ekonomik kaynakların tahsisine karar vermesi gerçeğinden anlaşılabilir. Okullara, kendi ödeneklerini yönetme konusunda özerklik tanınmıştır. Bunun, okulların kendi gerçeklikleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bunun kadar önemli bir diğer konu da, Brezilya'nın adem-i merkezîyetçiliğin reel kaynaklarda bir düşüş anlamına geldiği diğer bölgelerinin aksine Porto Allegre'de oluşan adem-i merkezîyetçilik daha az kaynak tahsisi anlamına gelmemektedir. Bu süreç, Okul Konseylerin güçlenmesini sağladı ki, bu ülkenin geri kalanında yaygın bir bi-

çimde görüldüğü gibi ve çoğu kez sadece yerel birimlerin gerekli programları durdurmaları anlamına gelen, merkezi temsiliyetten yerel birimlere basit bir yetki aktarımı değildir. Bu tarz bir adem-i merkeziyetçilik, genellikle devlet mali krizi kesimlere yönlendirdikçe bölgesel ya da ulusal devletin durumu meşrulaştırma stratejilerinin bir parçasıdır (Apple, 1995, 2000).

Ancak, hala, bu tarz katılımcı süreçlerin ve değiştirilen eğitim programının okullardaki dışlanma gibi konularda gerçek ve önemli etkileri olup olmadığı sorusunu sormamız gerekir. Veriler sınırlı olsa da, nitelik açısından önemli bir ilerlemeye işaret etmektedir. Halk Yönetimi 1989'da iktidara geldiğinden bu yana, okul sayısını %220'den fazla bir oranda arttırmıştır. Kayıtlı öğrenci sayısı 1989'da 24 332'den, 1999'da 50 000'in üzerine çıkmıştır. Ama şüphesiz, Yurttaş Okulunun başarısı, öğrenciler arasındaki okulu bırakma oranındaki keskin düşüşle değerlendirilebilir. 1989'da iktidara geldiğinde okulu bırakma oranı sadece ilk ve ortaokullarda yaklaşık %10 gibi korkunç bir rakamı işaret ediyordu. Zaten dezavantajlı ve dışlanmış olan çocuklar açısından sonuç korkunçtu. Yurttaş Okulu'nun velilerin ve öğrencilerin katılımına, eğitim programındaki dönüşüme, öğretmen eğitimine ve diğer benzeri mekanizmalara yaptığı vurgu ile SMED, okulu bırakma oranını 1998'de %0.97'ye düşürdü. Bu elbette projenin en önemli eğitimsel başarılarından birisidir. Eğitim programına ilişkin yeni öneriler ancak eğer çocuklar okuldan ayrılmıyorlarsa bir etkiye sahip olacaktır (SMED, 1999a).

Diğer bir anlamlı gerçek ise, belediyeye bağlı okulların çoğunluğunda karşılaşılan vandalizmin artık görülmemesidir.

Okulların yönetimine halkın aktif katılımı ve okulların spor, kültürel aktiviteler ve benzeri için halk yararına kullanması gerçeği, bir tür sorumluluk duygusu yaratmakta ve kamusal malların herkesin mülkü olduğu kavrayışını geliştirmektedir. Yeni okulların çoğunun OP'un ürünü olması, okulları da halkın "kendisine ait" kılmaktadır.

## Potansiyel Sorunlar

Bu proje hakkındaki değerlendirmelerimizden emin olmamıza rağmen romantik olmak da istemiyoruz. Yurttaş Okulu tarafından oluşturulan eğitim programının tarihsel olarak dışlananların sürece katılımını sağlayan bir eğitim yaratma potansiyeline sahip olmasına rağmen dikkatle ele alınması gereken bir dizi olası sorun da vardır.

Potansiyel konulardan birisi, kademelerin kendi içerisinde hiyerarşinin yeniden üretilmesini sağlama olasılığıdır. Kademeler son derece duyarlı bir yeniliğin ifadesidir. Öğrencilerin okula devamını sağlar ve böylece okulu bırakma gibi ciddi bir soruna karşı mücadele eder. Genel yapısı itibarıyla bilginin daha bütünsel bir oluşumuna olanak tanır ve bu da öğrencinin kendi toplumundan getirdiği bilgiye değer veren bir yapıdır. Ancak, belli bir mesafeden bakarak, bu yapının belli kısımlarının sonuç olarak kademelendirme sistemi içerisindeki öğrencilerin kendi aralarında yeni hiyerarşilerin üretilmesine yol açıp açmadığı sorusunu sormamız gerekmektedir. Her ne kadar geçici kabul edilseler de, gelişim gruplarının bir tür "ikinci sınıf" öğrenciler grubu olarak görülme riski vardır.

Yurttaş Okulu projesinin bir diğer olası sorunu toplumsal sınıf boyutuyla ilgilidir. İşçi Partisi köken olarak sınıfı temel

alan Marksist bakış açısına dayanır. Marksist geleneğin bir kısmı, sınıfı sadece analizin merkezine koymakla kalmayıp, onu tek analiz kategorisi olarak belirlemekle ve böylelikle de diğer ezilme biçimlerini sınıfa indirgemekle itham edilmektedir – ki bunun büyük ölçüde haklı bir eleştiri olduğunu düşünüyörüz – (Apple, 1986; Apple & Weis, 1983). Bu nedenle, Halk Yönetimi tarafından üretilen materyallerde sınıfsal ezilmeye yer yer açıkça değinilmiştir –ki doğru bir noktadır – ancak, örneğin Brezilya toplumunda temel bir unsur olan ırksal temelde ezilmeye daha az atıfta bulunulmuştur. Irk meselesine karşı belgelerdeki görece sessizlikten de anlayabileceğimiz gibi, ilerici yönelimlere sahip devlet organlarında, salt sınıf temelinde yapılan başarılı bir mücadelenin ezilmeye ilişkin bütün sorunları çözeceği kanaati hakim olabilir. Bu, tümüyle sınıfa indirgenemeyecek ırksal ezilmenin özgüllüklerini göz ardı edebilir (bkz. Dyer, 1997; Fine, Weis, Powel ve Wong, 1997; Omi ve Winant, 1994).

Bu durum, kentin ve bölgenin ırksal özgüllüklerine bağlı olarak daha da önemli hale gelmektedir. Eğer bir dönüşüm gerçekleştirilmesi gerekiyorsa Brezilya'nın "en beyaz" bölgelerinde okullardaki uygulamanın "beyazlığı" tartışılmalı ve sorgulanmalıdır. Her ne kadar, analiz edilen belgeler bunun Porto Allegre'deki okullarda yavaş yavaş oluşturulmaya çalışılan bir süreç olduğunu gösterse de, "beyaz"lığın politikası üzerine sonradan yapılacak ve tercihen etnografik olabilecek bir araştırma (Apple, 2001; Dyer, 1997) bu oluşumu değerlendirebilmek açısından gerekli bir çalışma olacaktır.

Buna ek olarak, toplumsal cinsiyet ve cinsellik açısından, geleneksel *gaucho* (Brezilyalı "kovboy") kavramıyla ilişkilenen

dirilmesinden dolayı erkeklik gücünün ve erilliğin belli formlarının öne çıkarıldığı Brezilya gibi bir yerde "geleneksel" kadın/erkek rolleri ve cinsel yönelimler gibi konulara ilişkin nasıl sonuçlar ortaya çıkacağı gayet açıktır (bkz. Connell, 1995). Yine belirtmek gerekir ki, elimizdeki belgelerde, projeyi bu alanda değerlendirmek için yeterli veri mevcut değildir.

SMED sayesinde, söz konusu olası sorun alanları tanımsız bırakılmamıştır. Açıklamaya çalıştığımız gibi, Yurttaş Okulu'nun pratik denemelerinde ırksal konuların ilgili tematik bütünlere dahil edildiğine dair ipuçları mevcuttur. Ayrıca, Yurttaş Okullarındaki öğretmenlerin sürekli eğitimi ile ilgili çeşitli mekanizmalar, ırk, toplumsal cinsiyet ve cinsellik gibi konuların gündeme getirilip açıkça tartışılmasını sağlayan ortamlara olanak vermekte ve bu yolla da, sessiz kalınan bu konuları tartışılabilir kılan yeni uygulamaların oluşturulması için teorik bir alan yaratmaktadır. Bu hareketlenmeler, okul (school community) üyelerinin gündelik yaşama ilişkin önyargı ve ırkçılığı da içeren konuları sorunsallaştıran kanalları açması açısından olumlu işaretler vermektedir. Halk Yönetimi'nin, toplumsal cinsiyet, ırk, dindarlık konularını tartışma gündemine almak gibi açık bir görevi olan ve kendi yapısı, bütçesi ve karar yetkisine sahip bazı danışma kurulları olduğu da bir gerçektir.

Bundan dolayı, her ne kadar bu olası sorunları inkar etmemek gerekirse de, Afrika kökenli Brezilyalılar arasında giderek gelişen eylemci hareket, kadınların toplumsal hareketleri, ve gey ve lezbiyenlerin örgütleri gibi halk örgütlenmelerinin, ezilmeye karşı mücadele eden her yurttaşın gündeminin

bir parçası olması gereken konuları devletin de gündemine almasını ve işlemlerini talep etmeye olanak veren bir alanın varolduğuna inanmamız için nedenler vardır.

Ancak, projeye ilişkin yine aynı ölçüde önemli başka bir olası sorun vardır. Bu da, geçmişte daha fazla güce sahip olan katılımcıların Okul Konseylerine ve halkın katılımını sağlayan diğer mekanizmalara hakim olma olasılığıdır. Bu, başka yerlerdeki uygulamalarda da yaşanan bir deneyim olduğu için geçmişle ilişkilendirilip bırakılmaması gereken bir konudur. Ama Porto Alegre deneyiminin bunun meydana gelme olasılığını düşüren belli bazı niteliklere sahip olduğunu düşünüyoruz. Öncelikle, belediyeye bağlı okullar, kentin en yoksul semtlerinde kurulmuştur. Böylece, orta sınıf insanların tartışmaları belirlediği klasik durumlar (bkz. McGrath ve Kuriloff, 1999) söz konusu olmayacaktır çünkü, genelde sözü edilen okulların bulunduğu bölgelerde orta sınıf insan yoktur. Porto Alegre’de OP’la ilgili son zamanlarda yapılan iki çalışma buna bazı somut kanıtlar getirmekte (Abers, 1998; Santos, 1998) ve bu çalışmalardan birisi (Baiocchi, 1999), müzakere süreçlerinde güçlü grupların herhangi bir egemenliği olmadığına dair somut deneysel kanıtlar sunmaktadır. OP içerisinde, toplantıya katılanlar arasında toplumsal cinsiyet eşitliği vardır ve “düşük eğitilmiş” insanların oranı kent ortalamasını yansıtmaktadır (Baiocchi, 1999, s.7). Erkeklerin ve eğitimlilerin toplantıda daha fazla konuştuğu bir gerçekse de araştırma, bu durumu asıl olarak toplantıya kaç yıldır katılım gösterildiğinin etkilediğini ortaya koymuştur. Toplantılara daha uzun yıllar katılanları, söz alma konusunda teşvik eden bir öğrenme eğrisi mevcuttur. Aslında “sürekli katılımın katılımı da

eşitliği arttırdığı görülmektedir” (Baiocchi, 1999, s.10). Bu, pedagojik hedefleri bilinçli bir biçimde ortaya konan süreç hakkında iyimser olmamızı sağlayan cesaret verici bir sonuçtur.

Belirtildiği gibi, henüz Yurttaş Okulu’nun çeşitli mekanizmalarının bileşimi üzerine herhangi bir veri yoktur ve bu nedenle de, Porto Allegre deneyiminin özellikle okula ilişkin kısımlarında söz konusu olası sorunun açığa çıkıp çıkmadığı konusunda bir değerlendirmede bulunmamız mümkün değildir. Katılımcıların ırkları ya da daha teknik bir “içerden bilgi”ye sahip oldukları için öğretmenlerin çeşitli forum ve konseylerde daha etkin bir rolleri olup olmadığı üzerine bir veri mevcut değildir. Bu konuda daha ayrıntılı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Değinilmesi gereken başka bir potansiyel sorun daha vardır. O da, projenin tamamının aktif yurttaş katılımına dayanması gerçeğinin sürdürülebilirlik açısından çok ciddi sonuçlar doğurabilecek olmasıdır. Kent yönetimi, uygulanacak politikalar hakkında karar alma süreçlerinin gerekli olduğu tüm alanlarda yurttaş katılımına başvurduğu için halkın aktif katılımına ilişkin talep katlanarak artmaktadır. Aktif ve katılımcı bir yurttaşın ya da aktivistin kendi bakış açısıyla katkıda bulunması istenen düzinelerce alan mevcuttur. Bu, diğer müzakere alanlarında zaten katılım göstermekte olanlar için bir “aşırı yüklenme” durumu ortaya çıkaracaktır. İki üç işte birden çalışan ve ailesini geçindirmek zorunda olan bir işçi müzakerelere katılım için kaç saat ayırabilir? Katılımcı kurumlarda aktif çalışma düzeyi zaman içerisinde korunabilir mi? Bu tarz bir politika ve eğitim çalışmasına yoğun

zaman ayırma gereği, bizi böylesi bir katılımın sürdürülebilir olduğu konusunda kaygılandırmaktadır.

Ancak, SMED'in söz konusu potansiyel sorunları çözmek yönünde aktif olarak uğraş vermesi bir kez daha kaygılarımızı hafifletiyor. Halk Yönetimi tarafından yürürlüğe konan demokratik mekanizmalara katılımında bir düşüş değil, artış gözlemlemekteyiz. Kent yönetimindeki halk temsilcileri bireylerin ve semt örgütlerinin katılımını sürekli olarak teşvik etmektedirler. Katılım fikri, sekreteryanın etkinliği içerisinde yalıtılmış olmayıp, bir bütün olarak kent yönetiminin gündelik uygulamalarında içselleştiği için kentin seçtiği yön çerçevesinde halkın aktif katılımını gerçekleştirmeye yönelik birleşik bir çaba gözlemleyebiliriz. Eğer bu durum, politika denen şeyin sadece alıcısı olmaya alışmış olan halka fazla yüklenmek ve özellikle de varolan karar alma alanlarına zaten katılım sağlayan aktivistlerin yükünü arttırmak anlamına geliyorsa, kent yönetiminin de yeni katılımcıları sürece dahil etmek ve eğitmek konusunda gözü pek politikalara sahip olduğu anlamına da gelmektedir. Bu politika, şu ana kadar küçük bir başarının çok ötesine geçmiştir. Katılıma ilişkin gözle görülebilir sonuçlar -Okul Konseyleri örneğinde gördüğümüz son derece düşük olan okulu bırakma oranı ve halktan çocuklara daha iyi bir eğitim sağlanması- hem katılımın sürekliliğinin hem de yeni katılımcı kuşakların yaratılmasının en önemli teminatıdır.

Bütün bunlar bizi aşırı derecede iyimser kılmamalıdır. Halen dördüncü dönemini sürdüren Halk Yönetimi'nin seçimlerdeki başarısına daha önce iktidarda olan muhafazakar egemen güçler yenilenmiş bir güçle karşılık vermektedirler.

Merkez-sağ güçler, İşçi Partisi'nin kent içerisindeki politikalarına kafa tutmaya yönelik büyük bir yeniden örgütlenme çalışması içerisindeyler. Bu girişimler şu ana kadar başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Yine de, Halk Yönetimi'ni ve onun kapsamlı reform programını bertaraf etmek amacıyla oluşturulmaya çalışılan olası Merkez-Sağ koalisyonların gücünü hafife almamak gerekir. Diğer durumlarda tekrar tekrar karşılaştığımız gibi, sağcı hareketler, ırkçı gericilik, ekonomik kaygılar ve iktidara karşı olma duyguları gibi konular etrafında başarılı bir şekilde harekete geçebilmektedir (Apple, 1996, 2000, 2001). Burada, bu hareketlenmelerin Porto Alegre'de ciddi etkilere sahip olup olmayacağıının görülmesi gerekmektedir.

Son bir sorun olarak, bir belediyenin, Brezilya'nın neoliberal eğilimlerden fazlasıyla etkilenen ulusal politikalarına açıkça ters düşen bir eğitim politikasını nasıl uygulayabildiği sorulabilir. Burada yine Halk Yönetimi tarafından gerçekleştirilen yeniden eklemlenmelerin önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Neoliberal politikaları savunanlar tarafından hazırlanan reçeteler izlenerek Brezilya'daki eğitim yapılması büyük oranda merkezlerden belediyelere kaydırılmıştır. Diğer alanlarda da olduğu gibi, Halk Yönetimi sürekli başarısızlığa uğrayan geleneksel eğitim modelini eleştiren bir eğitim sistemi oluşturmak için bu etkileri keşfedip maksimum düzeyde yaygınlaştırmıştır. Söz konusu durumda, federal hükümetin Porto Alegre'de uygulanmakta olan eğitim sistemine müdahale edebilmek için yapabileceği çok az şey vardır. Ancak bunu ifade ederken, son zamanlarda Brezilya'da bir ulusal sınav sisteminin uygulamaya konması yönünde giderek artan bir eğilim olduğunu da göz önünde

bulunduruyoruz. Ulusal düzeyde uygulanacak böylesi bir sınavın yol açacağı neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların birleşimi, kendi hakim eğitim politikalarını uygulamaya çalışan eyalet ve belediyelerin özerklik düzeylerini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu, yakından takip etmemiz gereken bir konudur.

## Sonuç

Bu makalede eğitime ilişkin politika ve reform süreçlerini içinde buldukları daha geniş bir sosyo-politik bağlamda tanımlamaya çalıştık. Geniş kapsamlı ve uzun vadeli etkileri olabilecek bir dizi politika içeren yöntemleri tanımladık. *Çünkü* bu yöntemler toplumsal dönüşümün daha geniş dinamiklerine ve devlet mekanizmaları ile devlet politikalarının şekillenme sürecindeki katılım kurallarını değiştirmeyi hedefleyen bir dizi tutarlı politikaya ve uygulamaya sıkı sıkıya bağlıdır.

Yurttaş Okulu, sadece yoksul kesimlere ücretli emek piyasasında daha iyi koşullarda iş bulabilmelerini ve güçlendirilmiş yurttaşlar olarak iş görmelerini sağlayacak kalitede bir eğitim sunduğu için değil, aynı zamanda halkı hem kendi sorunlarını tartışarak bu sorunlar etrafında örgütlenmeleri hem de müzakere ve katılım yoluyla kendi çıkarları doğrultusunda harekete geçmeleri için "eğitmek" amaçlı bir yapı ortaya koyduğu için önemlidir. Yurttaş Okulu, süreç içerisinde, aynı zamanda devlet kurumlarını da "eğitmiştir". OP, Yerel Eğitim Şurası ve Okul Konseyleri birlikte, dışlanmış kesimler için yeni bir gerçekliğin temellerinin atılmasını sağlamışlardır. Bu kurumlar, yeni bir liderlik kavrayışı oluştur-

muşlar, halkın kendi sorunlarına ilişkin aktif katılımı sağlamışlar ve bu sorunlara ilişkin çözümlerin ortaya konmasına yönelik daha fazla katılımın önünü açmışlardır.

Yukarıda tartışılan olası sorunlara rağmen, Yurttaş Okulu'nun demokratik öncelikler, ve farklılıklara daha açık olan ve katılım sağlayan bir eğitimin oluşturulması süreçleri üzerinde devama eden etkisi konusunda iyimseriz. Yurttaş Okulu, bu proje olmasa okulların dışında kalacak, hatta zaten dışlayıcı bir toplumdaki büsbütün dışlanacak olan halkın geniş katılımını sağlamakta son derece başarılı olmuştur. Ancak, Yurttaş Okulu'nun eğitime ilişkin, yoksullaştırılmış halkı buldukları yerde güçlendirme ve hem okulları hem de orada "resmi bilgi" olarak kabul edilen şeyi dönüştürme temelindeki genel perspektifi de oldukça önemlidir. OP ve onun bütünsel etkileri ile birlikte Yurttaş Okulu, kendi kültüründen ve deneyiminden öğrenen aktif yurttaşlığın sadece bugün için değil gelecek kuşaklar için de oluşturulması yönünde yeni alternatifler sunmaktadır. Tam da bu nedenlerden dolayı, Porto Allegre deneyimi sadece Brezilya için değil, eğitimin ve genel olarak kamusal alanın neoliberal ve yeni muhafazakar yeniden yapılandırılmasının etkileriyle yakından ilgilenen herkes için büyük öneme sahiptir. Oradaki başarılı mücadelelerden öğrenilebilecek çok şey bulunmaktadır.

---

## NOTLAR

---

(\*) Bakınız kitabın sonundaki "TERMİNOLOJİ LİSTESİ"

(\*\*) Bakınız kitabın sonundaki "TERMİNOLOJİ LİSTESİ"

- 1 Brezilya kaynaklı bu ve benzeri çevirilerin tamamı bize aittir.
- 2 Devlet eğitiminin yanı sıra, her düzeyde (okul-öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek okul) sayısız özel okul mevcuttur. İlkokul seviyesindeki Brezilyalı öğrencilerin %10'u bu okullara kayıtlıdır.
- 3 Burada ilköğretim dendiğinde 1-8. sınıflar, lise dendiğinde de 9-11. sınıflar anlaşılmalıdır. Brezilya'da okul eğitimi 11 seviyeden (ve buna ek olarak 0-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitimden) oluşur.
- 4 İki adet yerel lise mevcuttur ancak yenilerini kurmak gibi bir niyet bulunmamaktadır. Daha önceki yönetimlerden kalan bir miras söz konusudur.

---

## KAYNAKLAR

---

- Abers, R. (1998). "From Clientelism to Cooperation: Local Government, Participatory Policy and Civic Organizing in Porto Alegre, Brazil." *Politics & Society*, 26 (4),s. 511-37.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- .(1995). *Education and Power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- .(1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- .(1999). *Power, Meaning, and Identity*. New York: Peter Lang.
- .(2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- .(2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. ve J. A. Beane (eds.). (1998). *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham, England: Open University Press.
- Apple, M. W. ve L. Weis (eds.). (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Avritzer, L. (1999). *Public Deliberation at the Local Level: Participatory Budgeting in Brazil*. Mimeo.
- Azevedo, J. C. (1998). "Escola Cidadã: Construção Coletiva E Participação Popular." In L. H. Silva (ed.), *A Escola Cidadã No Contexto Da Globalização* (s. 308-19). Petr Contexto Da Globalizaçã
- .(1999). "A Democratização Da Escola No Contexto Da Democratização Do Estado: A Experiência De Porto Alegre." L. H. Silva (ed.), *Escola Cidadã: Teoria E Prática* (pp. 12-30). Petria E Práticao Da Escola No Con
- .(2000). *Escola Cidadã: Desafios, Diálogos E Travessias*. Petr Cidadã: Desafios, DiáloBaiocchi, G. (1999). *Participation, Activism, and*

- Politics: The Porto Alegre Experiment and Deliberative Democratic Theory.* Mimeo.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach.* Buckingham, England: Open University Press.
- Bowles, S. and H. Gintis. (1986). *Democracy and Capitalism.* New York: Basic Books.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities.* Berkeley: University of California Press.
- Dyer, R. (1997). *White.* New York: Routledge.
- Fine, M., L. Weis, L. Powell ve L. M. Wong (eds.). (1997). *Off White.* New York: Routledge.
- Freire, P. (1988). "O Partido Como Educador-Educando." A. Damasceno, et al. (ed.), *A Educação Como Ato Político Partidário* (s. 16-18). São Paulo, Brazil: Cortez. içinde
- Freitas, A. L. S. (1999). "Projeto Constituinte Escolar: A Vivência Da 'Reinvenção Da Escola' Na Rede Municipal De Porto Alegre." L. H. Silva (ed.), *Escola Cidadã: Teoria E Prática* (s. 31-45). Petroria E Práticaeto ConstituinteGandin, L. A. (1994). "Qualidade Total Em Educação: A Fala Mansa Do Neoliberalismo." *Revista de Educação - AEC*, 23 (92), s. 75-80.
- .(1998). "Para Onde a Escola Está Sendo Levada? (Ou a Escola Pode Ser Levada Para Algum Lugar Diferente Daquele Que O Projeto Hegemônico Quer?)." *Revista de Educação - AEC*, 27 (107), s. 9-16.
- .(1999). "A Educação Escolar Como Produto De Marketing: Processo Natural?" *Revista de Educação - AEC*, 28 (112), s. 33-39.
- Genro, T. (1999). "Cidadania, Emancipação E Cidade." L. H. Silva (ed.), *Escola Cidadã: Teoria E Prática* (s. 7-11). Petreoria E Práticaman-  
cipação E CiGiroux, H. (1995). "Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy." D. T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader* (s. 325-43). Cambridge, MA: Blackwell. içinde
- Hall, S. (1996). "On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall-Edited by Lawrence Grossberg." D. Morley and K.

- Chen (eds.), *Stuart Hall-Critical Dialogues in Cultural Studies* (s. 131-50). London: Routledge. içinde
- McGrath, D. J. ve P. J. Kuriloff. (1999). "They're Going to Tear the Doors Off This Place: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children." *Educational Policy*, 13 (5), s. 603-29.
- McLaren, P. (1995). "White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism." D. T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader* (s. 45-74). Cambridge, MA: Blackwell. içinde
- Offe, C. (1995). "Some Skeptical Considerations on the Malleability of Representative Institutions." J. Cohen and J. Rogers (eds.), *Associations and Democracy* (s. 114-32). London: Verso. içinde
- Omi, M. ve H. Winant. (1994). *Racial Formation in the United States*. New York: Routledge.
- Pagenhart, P. (1994). "Queerly Defined Multiculturalism." L. Garber (ed.), *Tilting the Tower* (s. 177-85). New York: Routledge. içinde
- Santos, B. S. (1998). "Participatory Budgeting in Porto Alegre: Toward a Distributive Democracy." *Politics and Society*, 26 (4), s. 461-510. içinde
- SMED. (1993). *Projeto Gestão Democrática* (Lei Complementar No. 292).
- .(1999a). *Boletim Informativo - Informações Educacionais*, 2 (5).
- .(1999b). "Ciclos De Formação-Proposta Político-Pedagogo: Toward a Distributive Democracy." *Cadernos Pedagógicos*, 9 (1), s. 1-111.
- .(1999c). "Official Homepage of the S.M.E.D." Retrieved December 15, 1999 <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed/> adresinde
- Souza, D. H., E. A. Mogetti, M. Villani, M. T. C. Panichi, R. P. Rossetto ve S. M. R. Huerga. (1999). "Turma De Progressão E Seu Significado Na Escola." S. Rocha ve B. D. Nery (eds.), *Turma De Progressão: A Inversão Da Lani*, M. T. C. Pan (s. 22-29). Porto Alegre, Brazil: Secretaria Municipal de Educação. içinde