

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

**AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA NO NORTE DO RS: DA CRISE DE  
PROJETO NAS ESCOLAS ESTADUAIS À INTER-SUBJETIVIDADE CRIADORA**

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

Claudionei Vicente Cassol

**AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA NO NORTE DO RS: DA CRISE DE  
PROJETO NAS ESCOLAS ESTADUAIS À INTER-SUBJETIVIDADE CRIADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski**

São Leopoldo, junho de 2006.

Ficha Catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI / FW

**C338a Cassol, Claudionei Vicente**

Autonomia na escola pública no norte do RS: Da  
crise de projeto nas Escolas Estaduais á inter - subjetividade  
criadora. / Claudionei Vicente Cassol; Orientação de Jaime  
José Zitkoski.  
– São Leopoldo, 2006.

214f. ; il.

Dissertação ( Mestrado ) Programa de Pós – Graduação em Educação,  
Universidade Vale do Rio dos Sinos .

1. Educação 2. Escola pública – Autonomia 3. Gestão  
educacional I. Cassol, Claudinei V. II. Zitkoski, Jaime III. Título

CDU – 37.014.553

Catálogo na fonte: Maria de Fátima Obelar Hernandes. CRB 10/1527

**São-me caros...**

*Vera*

*João Victor*

*Jaime, Arnaldo, E. Redin e Celito.*

...minha sincera gratidão...

também àqueles companheiros e àquelas companheiras que – bem fortes em meu coração - deixaram, deixam e deixarão pegadas em meus caminhos (caminhos são construções coletivas que emancipam) marcas de transformação, possibilidades, ternura e luta.

## RESUMO

A rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul tem sido, historicamente, pensada e estruturada a partir do pensamento positivista e liberal. Incorporou um modelo centralizador e burocrático que tradicionalmente serve aos interesses de grupos hegemônicos culturais e econômicos. Os processos participativos, ausentes de sua essência pedagógica, precisam ser motivados na comunidade escolar a compor o currículo. O Estado furta-se ao dever de gestar a educação, sua responsabilidade, com qualidade social e científica e controla a educação pública estatal impedindo sua emancipação. A submissão produzida pelo atrelamento ao poder central, interfere nas relações pedagógico-educativas que passam, também, a justificar a ordem hierárquica vigente e onde não há espaço para a inclusão, cidadania e emancipação. O objetivo, então, é investigar qual autonomia há na rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul: outorgada ou cidadã? A autonomia cidadã da escola pública da rede estadual, conquista coletiva a partir da descoberta da participação, movimento comunitário externo e interno da escola, é construída a partir da criação de vínculos inter-subjetivos que re-dimensionam o funcionamento da escola e a participação da comunidade. Essa dinâmica radical proporciona a identidade fortalecida entre a comunidade e suas instituições, potencializando auto-criação e auto-gestão. O trabalho está apresentado em quatro capítulos que discutem a autonomia existente e a autonomia pretendida na escola da rede pública estadual gaúcha. No primeiro capítulo é realizada análise da fundamentação teórica de sustentabilidade e iluminação da compreensão do sistema estadual de ensino. O segundo capítulo apresenta a realidade educacional do RS, sua trajetória histórica, princípios e ações. O terceiro capítulo está reservado às análises de entrevistas desenvolvidas nas escolas estaduais de Cerro Grande, Novo Tiradentes e Rodeio Bonito. Na conclusão, quarto capítulo, são apresentadas algumas alternativas que brotam do estudo e da história de treze anos do pesquisador enquanto professor e diretor de escola pública da rede estadual. A falta de participação da comunidade na escola e da abertura das escolas à comunidade e aos/as seus/suas sujeitos, o centralismo das direções de escola e a democracia representativa hegemônica na sociedade, são causas do afastamento da população em relação à escola. A superação dessa condição de silenciamento por parte da comunidade e da centralização das direções se dá com a construção da autonomia cidadã forjada nas relações inter-subjetivas e na identidade criadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Pública. Autonomia Cidadã. Participação. Identidade Criadora. Relações Pedagógico-Educativas. Inter-Subjetividade. Gestão Educacional.

## ABSTRACT

The state public net of education in Rio Grande do Sul has been, historically, idealized and structured starting from the liberal and positivist thought. It incorporated a centralizing and bureaucratic model that traditionally serves to the interests of hegemonic groups cultural and economically. The cooperative processes with no pedagogical essence, need to be motivated in the school community to compose the curriculum. The state does not take on to manage education, which is its responsibility, with social and scientific quality and it controls the state-owned public education impeding its emancipation. The submission that the dependence to the central power produces interferes in the pedagogic-educational relationships that begin also to justify the effective hierarchical order and where there is no space for the inclusion, citizenship and emancipation. The citizeness autonomy of the public school of the state net will be a collective conquest starting from the discovery of the participation, the internal and external community movement of the school. It is indispensable, equally, the creation of inter-subjective bonds that re-dimensionate the functioning of the school and the community's knowledge. That radical dynamic provides the identity strengthened between the community and their institutions potentiating the auto-creation and the auto-management. The work is separated in three chapters that present a discussion on the autonomy that exists and the autonomy intended at the schools of the net state public. In the first chapter it is accomplished an analysis of the theoretical basis that gives the support and lights the understanding up for performance of the state system of teaching. The second chapter presents the educational reality in the Rio Grande do Sul state, its historical trajectory, beginnings and actions. The third chapter is reserved to the interviews and their analyses that are made at the state schools in Cerro Grande, Novo Tiradentes and Rodeio Bonito. In the conclusion, some alternatives that come from the study and of the history of the researcher's thirteen years while being a teacher and a director of the public school of the net are presented. The lack of the community's participation in the school and the opening of schools to the community and their members, the centralism of the school directions and the hegemonic representative democracy in the society are the reasons why the population has been away in relation to the school. The overcoming of that condition of silentness on the part of the community and the centralization of the directions will be possible by constructing the citizeness autonomy based on the inter-subjective relationships and in the creative identity.

**KEY WORDS:** Public School. Citizeness Autonomy. Participation. Creative Identity. Pedagogic-Educational Relationships. Inter-Subjectivity. Educational Management.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Matrícula inicial por etapa e/ou modalidade de ensino – RS 2004.....	201
Tabela 02 – Demonstrativo das Entrevistas/Escola.....	202
Tabela 03 – Níveis de Educação do Médio Alto Uruguai – Ano 2000.....	203
Tabela 04 – Número de estudantes Aprovados e Reprovados Ensino Fundamental – RS 2004.....	204
Tabela 05 – Número de estudantes Aprovados e Reprovados Ensino Médio – RS 2004.....	204
Tabela 06 – Demonstrativo de Resultados por Unidade da Federação: Enem 2005.....	205
Tabela 07 – Matrícula Inicial 2004 – Cerro Grande-RS.....	208
Tabela 08 – Matrícula Inicial 2004 – Novo Tiradentes-RS.....	209
Tabela 09 – Matrícula Inicial 2004 – Rodeio Bonito-RS.....	210

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 UM DESENHO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	<b>15</b>
1.1 Concepção neo-liberal e positivista na educação gaúcha.....	17
1.1.1 O sentido de liberdade no sistema estadual de ensino.....	30
1.1.2 Igualdade liberalista: ideologia aplicada no ensino da rede pública estadual gaúcha .....	34
1.1.3 Fraternidade: qual conceito e que políticas busca efetivar.....	38
1.1.4 Ordem e Progresso: inspiração positivista na educação do RS .....	42
1.2 O paradigma instrumental-burocrático como fundamentação educacional da rede pública estadual do Rio Grande do Sul .....	46
1.3 O estado de controle na fronteira das relações autônomas .....	55
<b>2 CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CIDADÃ NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS: PROCESSO INTER-SUBJETIVO DE POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b> .....	<b>61</b>
2.1 Identidade e ação coletiva: envolvimento instituinte.....	75
2.2 Radicalizando a autonomia: educação cidadã .....	87
2.3 As experiências de Educação Cidadã no Rio Grande do Sul .....	93
2.3.1 Escolas Itinerantes (MST) .....	95
2.3.2 Escola Cidadã: exemplos de Porto Alegre, Caxias do Sul e Gravataí .....	98
2.3.3 Constituinte Escolar: uma experiência cidadã no RS (1999-2002).....	99
2.3.4 Orçamento Participativo educando pela prática.....	101
2.3.5 Cidade Educadora: descrição e origem histórica .....	102
<b>3 A ESCOLA PÚBLICA POR SEUS SUJEITOS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA GAÚCHA</b> .....	<b>104</b>
3.1 Dialogando com os/as trabalhadores/as em educação.....	113
3.2 Dialogando com pais, mães e comunidade .....	140
3.3 Dialogando com estudantes .....	158
3.4 Interpretando a voz dos sujeitos interlocutores da pesquisa: uma tentativa.....	174
<b>4 ALGUMAS CONCLUSÕES: DISCUTINDO ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ</b> .....	<b>181</b>
4.1 Re-organizar a educação estadual gaúcha a partir dos sujeitos envolvidos: uma proposta que se opõe ao centralismo burocrático e à supremacia do econômico.....	183
4.2 Inter-subjetividade: espaço criador de ação solidária e compromisso transformador .....	186
4.3 Participação é cidadania, compromisso e necessidade no processo de autonomização da escola pública estadual do Rio Grande do Sul.....	190
4.4 Construção da identidade coletiva: a formação da comunidade .....	192
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>195</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

A escola pública tem uma longa história de formação e incompreensões construídas, também, historicamente, por ação de agentes próximos e distantes. A afirmação refere-se, especificamente, à escola básica da rede estadual do Rio Grande do Sul e entende como agentes próximos ou internos, os/as professores/as e funcionários/as<sup>1</sup>, o governo estadual enquanto gestor e organizador do sistema estadual de educação e os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. A comunidade em geral e organizações não diretamente envolvidas no dia a dia da educação são os agentes distantes ou externos. Porém, é de fundamental compreensão que todos os agentes, próximos ou distantes, influenciam diretamente, por suas ações, a histórica existência da escola pública.

Através dos financiamentos e exigências anexadas, das políticas internacionais e nacionais, das compreensões e determinações do governo gaúcho e seu sistema de ensino, se define a atuação da escola pública. A ação dos atores presentes na jornada diária (professores, estudantes, direção, pais, mães e comunidade), constroem o *ethos* da rede de ensino.

Tradicionalmente, administradores públicos estatais gaúchos, do executivo, legislativo e judiciário, não matriculam seus filhos na escola pública. Ela é pensada como serviço público de baixa qualidade. O imaginário coletivo a tem como ação misericordiosa do Estado sem condições de atender a todos com a qualidade necessária. Muitas vezes, nem mesmo os

---

<sup>1</sup> As limitações da língua portuguesa impedem o uso de um termo neutro para designar tanto o gênero masculino quanto o feminino. O masculino tem sido a regra. Chamo atenção para a necessidade construtiva de terminologias inclusivas que valorizem o gênero humano, não de modo reducionista ou machista, mas integrando a diferença como riqueza necessária. Para não romper a seqüência da leitura, esta forma de denúncia do poder patriarcalista presente no idioma que usamos cotidianamente, fica aqui registrada.

próprios trabalhadores em educação, matriculam seus filhos na escola pública. A escola pública básica no Rio Grande do Sul, infelizmente, é tida como escola de segunda ou terceira classe. Destina-se aos estratos “C” e “D” da sociedade. “A” e “B” estão em escolas particulares, na educação básica e a classe “E”, somente há pouco tempo, por ação da sociedade, *começou* a ir à escola.

Todo esse imaginário compreensivo adicionado à ação dos órgãos públicos responsáveis pela oferta, manutenção e qualidade do ensino público, juntamente com atitudes de trabalhadores em educação e das comunidades, tem contribuído para a conceitualização pejorativa da escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Enquanto instituição de segunda categoria, pretora de um conhecimento insuficiente, elemento de manobra eleitoreira e instrumento de fraternidade liberal para com os *sócios* mais pobres do Estado, a escola pública gaúcha<sup>2</sup> tem se construído nos últimos anos – gestão atual, em serva de interesses capitalistas, estrutura justificadora do poder centralizado e agente útil de acomodação social.

Talvez uma pergunta pudesse ou devesse ser feita nesse momento: quantas personalidades públicas, influentes e gestoras de serviços estatais do Rio Grande do Sul, ao longo da história e hoje, tiveram sua formação básica em escolas da rede estadual pública? Não se trata de afirmar a incapacidade formadora de bons políticos, homens e mulheres públicos, personalidades, sujeitos, cidadãos; mas de dizer que esse espaço de formação precisa ser, depois de uma longa história, ainda construído.

Os treze anos de exercício no magistério público estadual, as experiências de sala de aula e direção, descontentamentos, raivas, lutas e construções cidadãs despertaram a realização desta pesquisa e o objetivo de analisar a relação existente entre a autonomia das instituições estaduais de ensino e a sua capacidade de construir identidade pedagógica e

---

<sup>2</sup> O termo educação pública gaúcha, utilizado ao longo do texto, diz o objeto de estudo desta pesquisa e expressa o conjunto de escolas que compõem a rede estadual pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul, bom como o sistema de ensino da rede.

cidadania. Além disso, esse trabalho pretende também estudar a autonomia outorgada e a assumida pelas instituições de ensino público estatal do Médio Alto Uruguai (MAU).

Outra preocupação é apurar o nível de consciência crítico-participativa dos sujeitos formados nas escolas estaduais do Médio Alto Uruguai e analisar a relação que há entre falta de autonomia das instituições educativas do ensino público estadual com a qualidade pedagógica e formação dos sujeitos e identidade com a comunidade.

Por isso, o desafio de abordar essa temática se deve ao esquecimento, por parte da estrutura organizacional do ensino público gaúcho e da autonomia outorgada, com as instituições educacionais da rede e seus sujeitos, forçando a baixa qualidade nas reflexões e ações pedagógicas. Há prejuízos educacionais, institucionais, profissionais creditados a imposições do Estado, agente externo ao anseio e ao desejo da comunidade. Há, igualmente, prejuízos pessoais, humanos, quando da impossibilidade de desenvolvimento de projetos, ações e iniciativas que contemplem as vontades, as demandas específicas de cada grupo social, de cada comunidade, assim como de cada sujeito envolvido no processo pedagógico de crescimento integral, formação e aperfeiçoamento humano, social e intelectual.

A atual estrutura do ensino público brasileiro, objeto desta pesquisa, verticaliza as relações, esquece as pessoas e a possível interação, natural e vital entre seres humanos, interferindo, tecnicamente, na subordinação da natureza e implantando a ditadura do capital e da burocracia que almejam um único horizonte: o total controle da sociedade pela crescente centralização do poder econômico (AZEVEDO, 2000, p. 25). Esta esfera de interferência se expande assombrosa e diabolicamente sob os auspícios do simpático vocábulo da globalização, disfarce neoliberal que mascara a realidade, mundializando a exclusão e mantendo a concentração da riqueza, esta sim, produzida à custa de muita fome, miséria, infelicidade, morte e exclusão.

Desprovida da força redentora do mundo e das pessoas, a educação não dispõe, igualmente, da certeza para transpor a condição de exclusão econômica, social e cultural em que vivem as grandes majorias dos povos concentrados no terceiro mundo. A educação tem a possibilidade de qualificar as relações entre os seres humanos e com o meio, elencando alternativas com proposição horizontalizadora das situações próximas, imediatas de cada sujeito e estabelecer a dialetização de todos os momentos da vivência e essência humanas. Começar na escola e dimensionar para realidades mais concretas do cotidiano de todos/as os/as envolvidos/as, problematizando cada ação e re-ação. Esta é a atitude primeira de como motivação e resultado de um contexto universal.

Discutir a contribuição da educação para a tomada de consciência dos próprios sujeitos que, amparados nas suas práticas cotidianas e na realidade particular de sua comunidade e de sua escola, têm a possibilidade de ampliar a compreensão dos acontecimentos e das alternativas, vivenciá-las e partilhá-las. Transpor a condição de mera reprodutora – sem filtro, controle demagógico estatal ou sanções burocráticas – assumida pela escola ao longo de sua história, é obra da autonomia cidadã, não a outorgada através de legislações estáticas.

A relevância social dessa pesquisa se posiciona na nevrálgica questão do cotidiano escolar em instituições públicas de educação básica da região do Médio Alto Uruguai (MAU), onde o centralismo, a incidência dos *atos legais* e suas aceitações são inquestionadas, palpáveis e mais influentes. Discutir esse tema e a problemática envolvida contribui para a redefinição de objetivos, da missão da escola, da educação nesse nível e de sua importância social, cultural e humana na formação do pensamento, da crítica, do posicionamento e da qualificação de todos os sujeitos. A compreensão desse dialético processo de *autonomização* do conjunto das relações socioeducativas, processadas em torno da instituição e de seus sujeitos participantes, engloba, gradativamente, a construção da interação comunitária e exige a abertura, cada vez maior, da escola.

A equipe diretiva não pode esperar autonomia em relação aos órgãos governamentais, oficiais, enquanto não abandonar o centralismo, o verticalismo e adotar a transparência.

Professores precisam interagir e assumir compromissos com a preservação da vida, com a dignidade humana e o conjunto de ações que *autonomiza* suas concepções, suas práticas e as frutificações resultantes de seu posicionamento enquanto líderes, orientadores, pensadores e questionadores de todas as relações interceptadas desde a realidade mais restrita até a efetivação de uma análise mais dinâmica e ampla.

A pesquisa busca investigar a existência ou não de autonomia cidadã na escola pública da rede estadual, tomando, como base de conhecimento, entrevistas, observações e a experiência cotidiana do pesquisador no Colégio Estadual Dr. Dorvalino Luciano de Souza, em Cerro Grande. Essa vivência, enquanto professor na rede pública estadual de educação por 13 anos, inquieta ao suscitar algumas questões que permitem visualizar a problemática sob vários ângulos. O Estado do Rio Grande do Sul, responsável pela gestão da educação na rede, não tem limitado a iniciativa qualificadora das instituições e dos sujeitos na conquista da autonomia, privilegiando processos burocráticos em detrimento da formação de seus cidadãos?

Outros questionamentos surgem para cercar o problema: as instituições de ensino público estadual do Médio Alto Uruguai conseguem se identificar com suas comunidades, com seus sujeitos? Há necessidade de órgãos normatizadores, emissores de pareceres, portarias e decretos, padronizando o entendimento, desconsiderando as particularidades e interferindo diretamente na independência pedagógica e administrativa das escolas? As escolas públicas da rede estadual de ensino conseguem superar os atrelamentos, o poder centralizado e propor a vontade de seus sujeitos que identifica a comunidade com a proposta política pedagógica da escola?

Para construir uma tentativa de resposta à investigação proposta por esse trabalho, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e fazem-se aproximações a campo com questionários semi-estruturados e observações nas quatro escolas da rede pública. A bibliografia, vasta como a temática, foi consultada e selecionada a partir de uma linha de pensamento identificado com ideais de libertação, descentralização, participação e autonomia.

As quatro escolas, escolhidas pela tipologia assemelhada entre si e de seus sujeitos, estão, no decorrer do trabalho e das análises, preservadas em suas denominações. Agora, porém, são apresentadas: Colégio Estadual Dr. Dorvalino Luciano de Souza, de Cerro Grande; EEEB Joaquim José da Silva Xavier, de Novo Tiradentes; EEM Danilo Irineu Daris e EEEF José Acadrolli, ambas de Rodeio Bonito<sup>3</sup>.

Os questionários foram entregues nas visitas realizadas e com o auxílio das direções e coordenações que, também, os recolheram. Três questionários foram elaborados, conforme anexos A, B e C: um para trabalhadores em educação (professores e funcionários de escolas), outro para pais, mães e comunidade e, o terceiro, para estudantes, preferencialmente das séries finais de cada nível de ensino, supondo-se a facilidade compreensiva dos sujeitos.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos:

O primeiro estuda os fundamentos teórico-ideológicos que embasam a ação dos governos gaúchos para com a educação pública sob sua responsabilidade. Procura mostrar quais as ações governamentais estão inspiradas em conceitos positivistas e liberais e, assim, historicamente, agem. Em poucos momentos, apenas dois, na história da educação gaúcha, se observa uma tendência a romper esta linearidade.

No segundo capítulo, a abordagem procura investigar quais as ações do governo do Estado do Rio Grande do Sul na atualidade e identificá-las com as posições ideológicas assumidas pelo gestor estadual para a educação pública em aplicação na atualidade e

---

<sup>3</sup> Para visualizar a localização, no Estado do Rio Grande do Sul, dos municípios onde se encontram as escolas pesquisadas, ver anexo D.

historicamente na rede estatal de educação gaúcha. Os vários projetos e atitudes centralizados do governo gaúcho para a educação e sistemática adotadas para a rede de ensino são objetos de análise, à luz dos teóricos centrais do trabalho.

As entrevistas são analisadas a partir das posições do pesquisador e fundamentadas nos pensadores referência, escolhidos/as pela proximidade temática. As análises estão divididas por segmentos e por categorias conforme foram sendo trazidas à discussão pelos depoimentos e relacionadas com a pesquisa.

Na conclusão, capítulo quarto, a preocupação é iniciar uma discussão sobre alternativas para a educação cidadã a partir de quatro elementos indispensáveis para a construção da autonomia nas escolas da rede pública estatal. A inter-subjetividade criadora, vínculo de todos os cidadãos entre si suas instituições, formando comunidades. A participação, produção do momento inter-subjetivo, aponta para outra direção ainda não assumida pela sociedade e pela escola. A construção de uma identidade entre escola e comunidade, ambas assumindo-se como indispensáveis na conquista da autonomia e cidadania plena e o redimensionamento da sistemática funcionalista dos órgãos de representação do governo, para a educação com suas práticas fiscalizadoras, especialmente as Coordenadorias Regionais de Educação, compõem as alternativas visualizadas no espaço da escola pública.

## 1 UM DESENHO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Educação combina sobremaneira com a terminologia *desenhar* enquanto ação pedagógica porque é atividade desenvolvida nas salas de aula e também remete à arquitetura que constrói as escolas. Pode também significar o ato organizador da estrutura do sistema de ensino, o que se aproxima mais das intenções desse capítulo, que busca visualizar e entender o ideário governista da ação educativa no Rio Grande do Sul.

Na possibilidade de definir uma ilustração para o atual sistema educacional da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, penso em um *joystick* com muitos fios. Alguns, mais longos, outros bem mais próximos daquele instrumento cheio de botões. Na extremidade mais distante dos cabos, há, em cada fio, um professor, um estudante, uma estudante, um funcionário ou uma funcionária de escola, um pai, uma mãe. Há algumas ligações mais resistentes a grupos de pessoas. Ligados aos fios mais curtos, há instituições comunitárias, escolas, unidades sanitárias, cooperativas habitacionais e muitas, muitas entidades. Nelas, em letras bem minúsculas, quase imperceptíveis, lê-se a inscrição *Estado*. Toda a energia motora do equipamento vem de uma grande fonte situada entre os fios e o joystick, tornando-o imperceptível para alguns/as. A força se renova ciclicamente usando a energia daqueles e daquelas que controla.

Essa tela sintetiza a centralidade da discussão proposta. As políticas públicas deixam obscuras as concepções, fundamentos e objetivos do governo gaúcho para com a educação e seus sujeitos. Pode-se antever a direção dada e a estrutura montada do sistema educacional gaúcho, contrário à emancipação dos sujeitos e submisso às orientações internacionais. O

sentido de autonomia como outorga, distante da noção de conquista da coletividade ou comunidade escolar, implantado na atual gestão estadual, esconde os verdadeiros interesses de controle e centralização de um Estado redutor da já precária ação social, distancia os cidadãos das decisões, voltando-se para a defesa incondicional do capital. Associa-se, então, com a autonomia do mercado que só consegue ver a si própria.

As políticas educacionais para a rede pública do Estado do Rio Grande do Sul se desvinculam do sentido público, na medida em que há um entendimento de que elas devam emanar dos órgãos responsáveis, sem qualquer interferência dos cidadãos aos quais é apenas dado o direito de executar políticas já definidas e formuladas por especialistas (CAMINI, 2001). Essa forma de conceber a ação do Estado na educação e também nas demais políticas sociais configura a situação anatemática das relações entre o governo e os cidadãos gaúchos e deste mesmo governo com os trabalhadores em educação.

O termo anátema pode parecer bastante pesado e haverá quem não concorde com seu sentido sócio-político, dado nesse texto, preferindo mantê-lo religioso. Mas quando a situação é colocada em termos do *se assim não está bom, tem uma fila enorme aguardando*, ninguém pode duvidar da interrupção do diálogo com entronização da proibição. Nesse momento há a consagração de verdades absolutas que, ao serem inquestionáveis, produzem a impossibilidade de qualquer proximidade entre os dirigentes políticos e aqueles sobre os quais recaem as decisões.

Todo o anátema, visualizado na arquitetura do sistema de educação gaúcha<sup>4</sup>, é provocado pelo entendimento técnico-burocrático dos dirigentes estaduais e responsáveis pela aplicação das políticas públicas, fundadas e operadas a partir da lógica centralizadora e instrumental. O desenho da rede estadual de educação, sua fundamentação e aplicação passam por três momentos: o primeiro refere-se ao acento neoliberal/neopositivista orientador das

---

<sup>4</sup> Para facilitar a compreensão, passarei a utilizar simplesmente educação gaúcha significando a ação do sistema educacional da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul.

concepções políticas dos atuais dirigentes e legisladores gaúchos. Ligado na decorrente concepção ideológico-pedagógica do governo sulriograndense, está o segundo momento que vê a preponderância e consistência do paradigma instrumental-burocrático enquanto fundamento da política educacional para a rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

O terceiro momento da tentativa de desenhar a educação gaúcha tece um esboço do estado de controle – sugiro seja lido também como Estado de controle – que torna as relações de cidadania impossíveis, inviabilizadas pela continuidade do agir irrefletido ou desconectado da realidade das comunidades. A conquista da autonomia cidadã passa pela necessária compreensão do contexto sócio-político dos sujeitos e pelo apreender em processo intersubjetivo os anseios dos cidadãos frutificadores da luta. É essencial a ação pedagógica, ter consciência do profundo ato de ver, necessário a toda filosofia e a toda educação. Aqui se localiza um princípio fundante da cidadania.

### **1.1 Concepção neo-liberal<sup>5</sup> e positivista na educação gaúcha**

Para entender a ideologia impregnada na definição das políticas educacionais às escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, deve-se considerar a forte tradição positivista e liberal desse Estado. O título de ser este o Estado mais politizado do Brasil

---

<sup>5</sup> Para efeitos de compreensão nesse estudo, Liberalismo e Neo-Liberalismo, escolas econômico-filosóficas, serão tomadas como sinônimos, mesmo sabendo das diferenças que as caracterizam, mas que, a meu critério, revelam uma nova forma de organização, de entendimento, de reciclagem teórica cujo resultado é a manutenção, a sobrevivência da teoria original. Não concorda, certamente, com essa posição Friedman (1984), para quem as idéias liberais pós 1930 se associaram ao Estado para alcançar seus objetivos. Ressalta ele que a diferença primordial entre o Liberalismo clássico (fins do séc. XVIII e princípios do séc. XIX) e liberal do séc. XX está em que aquele considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade e este considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Friedman acusa os neo-liberais de fazerem renascer as políticas de intervenção estatal e do paternalismo. Para mim, no entanto, o problema está em que tanto o liberalismo clássico quanto o Neo-Liberalismo assumem a política representativa, colocam na iniciativa privada a solução de todos os problemas e atribuem conceitos econômicos aos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, distantes daqueles que defenderei aqui, mas muito próximos dos presentes na educação atual do Rio Grande do Sul. Mesmo assim deve-se estar ciente de que o Neo-Liberalismo é mais agressivo, pois controla o Estado, transforma o público em privado e entende todas as relações sociais e políticas como passíveis de sujeição às leis do mercado e transformadas em empreendimentos.

(CAMINI, 2001) pode ser um referendo a toda e qualquer decisão que a sociedade gaúcha tenha tomado ao longo de sua história. Tal afirmação eleva a sociedade gaúcha ao status de democrática, ciente de suas decisões. Pode, também, significar que nesse Estado a população tem a melhor política educacional brasileira, na medida em que povo politizado é cidadão, participa e exige. Pode expressar ainda a aquisição de sua autonomia. Por isso, é preciso cuidado com afirmações desse gênero, generalizações afirmadoras da politização do povo gaúcho.

Os princípios liberais e positivistas podem ser reconhecidos no lema da bandeira sulriograndense e estão contidos na terminologia que a burguesia atualmente utiliza para manter o quadro instituído e aprimorar a utilização de mão-de-obra e do *cidadão* a serviço de novos modelos de produção e consumo: democratização, descentralização, co-responsabilidade, criticidade, autonomia e iniciativa (GHIGGI, 2002). Nessas duas fontes se localiza a origem da estrutura ideológica para a educação e as políticas públicas gaúchas. A associação entre liberalismo/neoliberalismo e positivismo/neopositivismo são os fundamentos da estrutura do ensino da rede gaúcha, distintos do conceito utilizado por Silva (2002) quando se refere a Neoliberalismo e Neoconservadorismo. Entende, este texto, que o vínculo entre liberalismo e positivismo<sup>6</sup> explica com mais propriedade o pensamento dos gestores para a rede pública estadual, pois situa o neoconservadorismo como uma forma de entendimento desenvolvida à sombra do positivismo ao procurar difundir ainda a idéia de ciência neutra.

---

<sup>6</sup> Positivismo e Neo-Positivismo são tomados neste texto como doutrina filosófica que prega a neutralidade da ciência, estuda os fatos, os fenômenos a partir de sua quantificação (Houaiss, 2001). Prega a organização técnica e industrial como via de progresso socioeconômico (Abbagnanno, 1970 e Lalande, 1999). O pensamento positivista está presente no entendimento do atual sistema de educação da rede pública estadual quando confere a técnicos e burocratas a decisão em gabinete dos destinos da educação e políticas públicas para o Estado. A ideologia também é reconhecida nas decisões de implantar cursos técnicos ou não, conforme convém ao poder industrial da região onde se situa a escola ou funcionará o curso. Também, o positivismo compõe práticas no governo gaúcho para a educação quando institui programas de governo para a educação, sem consulta à comunidade, ignorando a voz dos sujeitos, a contextualização das iniciativas. O positivismo é auxiliar do centralismo estatal e põe-se facilmente a serviço do capital em detrimento da coletividade.

Com esse entendimento, as ações pedagógicas e as ações dos professores também são desprovidas de ideologia e capacidade crítica, propositiva, autônoma e cidadã. Proliferam as práticas e conceitos conservadores, reacionários pelo compromisso com a proposta positivista para a educação pública da rede estadual no Rio Grande do Sul.

O atual<sup>7</sup> Estado gaúcho, organizado à luz do positivismo e do neoliberalismo, objetiva suas orientações no momento em que passa a entender a educação e as demais políticas sociais como mercadorias, bens a serem adquiridos na iniciativa privada. Há uma sensível retração do Estado em sua ação social para a qual foi constituído. Sua ação está condicionada ao valor e regras do mercado porque as elites, hoje responsáveis pela gestão político-administrativa do Brasil, re-articulam suas alianças com parceiros estrangeiros, crendo na inserção brasileira na ordem mundial pelo modelo neo-liberal (SEVERINO, 2001). Nessa lógica, o espaço se abre para as cifras, oportunidades de renda e predomínio do econômico.

O neoliberalismo trouxe para dentro do sistema estadual de educação a concepção do *estado mínimo* e agravou a distância entre os cidadãos e o Estado. Com fundamento neoliberal, os projetos de desenvolvimento econômico e social são concebidos e implementados “a partir de cima”, com base em políticas traçadas e implementadas por agências tecnocráticas nacionais e internacionais, sem a participação das comunidades afetadas por essas políticas (SANTOS E RODRIGUEZ, 2002).

Esse modelo *top-down development* dita também as normas para a educação que vê todos seus sujeitos excluídos de qualquer forma de participação nas decisões acerca de seus rumos, objetivos e ações. É o caso mais específico da Lei Estadual 12237, de 13 de janeiro de 2005, que impõe à comunidade escolar o contrato de gestão a ser celebrado entre a Secretaria Estadual de Educação e as Escolas da rede. Quer a qualidade do ensino gaúcho, a redução dos gastos públicos com formação dos cidadãos e o enxugamento do Estado. Em suma, a

---

<sup>7</sup> O atual refere-se ao período de gestão política em vigor: 2003-2006.

padronização da escola à estrutura administrativa empresarial. Na linguagem de Camini (2001), são socializados apenas a aplicação das decisões, o desenvolvimento das práticas, o dever fazer. A discussão das proposições comunitárias é desconsiderada.

Nessa sistemática, a educação do Rio Grande do Sul fortalece os princípios capitalistas ao invés da humanização e da cidadania e se consolida com a autonomia de todos os sujeitos. Como diz Ghiggi (2002),

Se, por um lado o neo-liberalismo exige o *afastamento* do Estado à constituição das relações sociais, observa-se, por outro, que o mesmo Estado é exigido privativamente no subsídio às *empreitadas econômicas* a setores hegemônicos: oligarquias comandam o sistema político e, conseqüentemente, o Estado, utilizando-o para benefícios privados (p. 79).

O período iniciado em 2003 pôs fim a uma tentativa de recuperar o valor do diálogo com os trabalhadores/as em educação<sup>8</sup> e, dessa forma, incluir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões referentes ao processo educativo. A sistemática adotada na atual forma de pensar e organizar a educação gaúcha tem favorecido a fragmentação da ação pedagógica e de todas as relações sociais, impedido a construção de uma coletividade autônoma. Educação que não leva à participação, diz Demo (1999), já nisto é deseducação porque consagra estruturas impositivas e imperialistas.

Havia, na gestão anterior<sup>9</sup>, uma capacidade de ver a cidadania como indispensável, à existência do Estado que tinha como motivo e razão última de ser o cidadão, finalidade das ações do poder público. Esse modo de entender as relações com o poder público inaugurou a tentativa de uma democracia participativa, invertendo a lógica do império do mercado e da centralização administrativa. A descentralização política ocorria na prática.

---

<sup>8</sup> Entendo que todos os sujeitos que desempenham seu trabalho profissional na escola, são trabalhadores/as em educação, especialistas, funcionários/as de escola, professores/as e técnicos/as envolvidos/as na construção da educação.

<sup>9</sup> A gestão anterior compreende o período de 1999-2002.

O retorno ao pensamento liberal e positivista confere situações de antinomia às políticas públicas do Rio Grande do Sul. Castoriadis (1991) vê nisso a crise do projeto de autonomia e diz que ele ocorre porque o capitalismo conseguiu instituir como único sentido da vida humana o crescimento ilimitado do consumo, des-politizar e privatizar quase inteiramente os indivíduos.

As políticas públicas desenvolvidas em nível estadual no Rio Grande do Sul assumem um desenho positivista quando são concebidas como ciência aplicada e Contreras (2002) refere-se, de modo direto ao ensino, porque, a partir dessa concepção a decisão, sobre os fins a serem buscados fica fora até mesmo do considerado processo racional e científico. O autor continua a discussão afirmando estarem as políticas públicas postas à margem de todo o debate, pois são impostas com razões científicas ou técnicas. No que se refere especificamente ao ensino, os seus objetivos não são discutidos pela comunidade escolar nem, tampouco, constituídos em elemento de análise, reflexão e escolha profissional. Desse modo o elemento positivista presente na educação gaúcha se associa ao conceito neoliberal, pois, ao negar a reflexão, passa a inviabilizar construções autônomas próprias e coletivas. A reflexão é apenas a racionalização das técnicas e normas indispensáveis a análise de dados e comprovação de hipóteses. Este modo de entender e conduzir a educação produz professores/as empenhados em aplicar regras e decisões tomadas à distância e à revelia dos sujeitos educativos e da sociedade. Ocorre o enaltecimento das “figuras de peso”, dos *cérebros* que abocanham consideráveis rendas, empurram o trabalho “manual” para os trabalhadores em educação, são contrários ao sentido humano da construção, transformam as escolas em laboratórios técnicos onde são testadas as decisões e concepções *pensadas* como mais plausíveis para obtenção dos resultados esperados.

Com o ressurgimento das idéias positivistas para a pedagogia sul-rio-grandense, é institucionalizado o critério técnico-científico na resolução dos problemas de ensino e também

para a proposição de novas políticas educacionais. Para Prestes (1996), “Uma análise da prática educacional revela que, na medida em que faz a mediação da construção dos sujeitos, através da aprendizagem e do saber que transmite, a educação promove a razão formalizada, ou seja, o mesmo modelo de racionalidade predominante na civilização ocidental” (p. 57). Vistas desta forma, as práticas escolares, os procedimentos pedagógicos privilegiam o enfoque positivista avalizando a burocratização da administração e o esquecimento do compromisso social efetivo. Essas relações instrumentalizam o ser humano através do conteúdo e do cotidiano escolar em todas as instâncias. Essa instrumentalização se processa nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder (PRESTES, 1996). O positivismo, então, se reapresenta na educação da rede estadual de ensino associado ao neoliberalismo, defendendo a neutralidade do Estado e dos professores. O governo não define uma política clara e objetiva, preferindo uma ação reservada e distante, porém sorrateira. Assume, para os serviços educacionais, uma proposta semelhante às idéias de Friedman (1984), que define o papel do governo como estando limitado ao ato de garantir um padrão mínimo às escolas. Essa qualidade passa, segundo ele, pela inclusão de conteúdos mínimos comuns nos programas de ensino da mesma forma que o mesmo Estado inspeciona regularmente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos. Ainda segundo o autor liberal, o Estado erra quando toma medidas que obrigam as pessoas a agir contra seus interesses imediatos a fim de promover um suposto interesse geral.

O acolhimento das orientações centralistas liberais e positivistas garante tranquilidade para as ações governamentais que se desenvolvem livres da interferência dos cidadãos. A política educacional, então, é burocratizada e passa a ser elaborada em conformidade com acordos partidários que conferem sustentabilidade ao poder.

O ensino constitui-se em mecanismo de legitimação das estruturas tradicionais que, ao desejarem a permanência da ordem em vigor, preferem não ser questionadas. O ato pedagógico é dirigido para o esquecimento e não observação das forças de poder que atuam às escondidas, por trás do óbvio, distante dos olhares mais inconformados. Nesse momento, a ideologia positivista atinge os educadores e educadoras que, no exercício da práxis pedagógica cotidiana, entendem a educação de forma neutra e isolada dentro de uma sala de aula ou na escola. A problemática conjuntural e sistêmica não adquire relevância e põe-se distante, estranha, ao fazer pedagógico.

Estabelecer vínculos com o social, o econômico e o político não está contemplado no modo de fazer ciência positivista. Nesse sentido, como diz Contreras (2002), o modelo do especialista técnico, que apresenta um desenho de autonomia como status pessoal de independência, não deseja ser influenciado, não permite interferências ideológicas e históricas. Adota um modelo de relação social pautado no distanciamento, no isolamento e define-se como capaz de decidir e resolver as situações que se apresentam, de modo solitário, à margem das pessoas e dos contextos. Dimensão dificultadora da autonomia, tanto pessoal quanto coletiva a ser considerada nas lutas democráticas, presente em Freire (2004) ao dizer que “A utopia da solidariedade cede seu lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência...” (p. 81).

Ao propor a neutralidade da economia, Friedman (1984) advoga a separação entre o poder político e o poder econômico porque entende que, dessa forma, um pode controlar o outro, como convém ao capitalismo competitivo. A separação evidencia a fragilidade do poder político que acaba sendo controlado pelo econômico. Principia uma relação serviçal do político para com o econômico. Ocorre, então, o esquecimento dos compromissos públicos, da dimensão pública do Estado e a aproximação com a força privada que busca a privatização de todos os serviços. No dizer do mesmo autor, “...nenhuma sociedade poderá permanecer

estável se a proposição de mudanças radicais for isenta de custos, muito menos se subsidiada” (p.26). A abertura para a iniciativa privada é entendida como princípio de transformação e crescimento social. Instala-se um processo de transformação de sujeitos, estudantes, professores, pais e mães, cidadãos e cidadãs em clientes (SILVA, 2002), objetos. O mercado apropria-se também do ensino público, assim como de todo o espaço público, progressivamente. Os serviços públicos são tidos como inferiores e a educação assume a segunda categoria em qualidade não contribuindo com o desenvolvimento da sociedade, no entendimento liberal.

A separação entre o político e o econômico produz mais distanciamento, como o discutido por Contreras (2002) ao ver que há uma separação entre a concepção e a execução causando dependência dos professores em relação às determinações externas e à coisificação dos valores e das pretensões educativas. Evidencia-se a ingerência do governo, que, diante dos elevados gastos financeiros, não produz o recíproco progresso. Nesta era da globalização, segundo Arthur (2003), fica claro que só é aceitável a circulação de capitais e que a solidariedade é algo estranho e perigoso. O ensino para a rede pública estadual no Rio Grande do Sul está envolvido nessa teia liberal-positivista porque, sendo política estatal, está sujeita às determinações dos organismos internacionais como afirmam Santos e Avritzer (2003)<sup>10</sup> e porque se encontra diante da força do mercado que, segundo Friedman (1984), não elimina a figura do governo, antes, o contrário.

...um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos – e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional (p. 23).

---

<sup>10</sup> Ver também, Freire (2004), p. 114, nota 11.

A convergência do positivismo e do liberalismo para a ação do Estado está na utilização da legislação, na força legal, como mecanismo de implementação de políticas. Nas palavras de Pureza (2003), “O positivismo só consegue ver normas jurídicas naquelas que emanam do Estado, o qual, em última análise, se serve do seu *jus imperium* para garantir a sua efetiva aplicação” (p. 519). Friedman (1984) associa-se ao pensamento positivista, quando entende que o papel do governo é manter a lei e a ordem, definir os direitos de propriedade, julgar disputas sobre a interpretação das regras, reforçar o contrato e promover a competição.

Ambos, positivismo e liberalismo, apropriam-se da legislação, das estruturas estatais para garantir o controle hegemônico do Estado. Esse vigor ideológico de manutenção estrutural se dá em duas frentes. A primeira refere-se à burocratização que impede a aproximação dos cidadãos ao controle das ações corporativas do poder público. A segunda frente soma-se à primeira e, ao mesmo tempo em que a fortalece, é sua cria, pois refere-se à tradicional representação política que a sociedade gaúcha – não com exclusividade – incorporou do Estado Moderno. São escolhidos representantes para controlar o poder em nome dos cidadãos. Os representados se afastam e dedicam-se ao cumprimento passivo das decisões centralizadas.

O sistema estadual de educação circula nesse espaço onde são definidas políticas para a rede estadual sempre com força de lei. O ensino é ato compreendido, assimilado e controlado pela legislação, ignorando a dimensão pedagógica e a realidade socioeconômica dos sujeitos. Castoriadis (1982) entende que, para a burocracia, para o mundo instrumentalizado, a realidade só existe na medida em que é registrada. O verdadeiro não é nada e somente o documento é verdade. Dessa forma, o Estado demonstra continuar a serviço do capitalismo e ser instrumento dos dominadores e exploradores, definindo-se como a arena de lutas sociais pelos limites, condições e modalidades de dominação e exploração (QUIJANO, 2002).

Ignorando a constituição social do Estado, ou sua finalidade, mesmo que ainda pensada dentro das concepções e objetivos liberais (fundamentada na liberdade, igualdade e fraternidade), o Estado contemporâneo, pós-fordista, aparece envolto em “aura democrática”. Preocupa-se em desenhar suas ações com participação e envolvimento disfarçando o aprofundamento do controle ideológico que ocorre à revelia dos cidadãos. Os professores enquanto funcionários desse Estado são condicionados a agir da forma como lhes é determinado. Enquanto funcionários públicos, estão vinculados a uma obediência incondicional sem a possibilidade de rebeldia dada a importância da missão do professor (CONTRERAS, 2002). A essa grande missão é agregado um sentimento de responsabilização dos professores pela qualificação do ensino na escola.

Assim, o Estado divide com a comunidade escolar<sup>11</sup> a responsabilidade pela qualificação do ensino e demonstração do valor da escola, do ensino. Desta forma, como diz Silva (2002), os problemas sociais são transformados sutilmente em questões técnicas. A educação e as questões políticas são transferidas para a ordem técnica e como tais são tratadas e pensadas. A distribuição dos recursos materiais e, também dos simbólicos e do poder, é transferida para o nível da eficácia e eficiência na gerência e administração, tanto de recursos humanos quanto materiais.

Seguindo o manual liberal de não interferência do Estado nas relações que o mercado controla, o Estado se faz mínimo para a implementação de políticas sociais, reduz também sua ação enquanto gestor do sistema de ensino e compromete o conjunto da comunidade escolar. Especificamente, sobre os professores, responsáveis pela qualificação pedagógica em cada escola. A bruma democrática traz acoplada a responsabilização pelas dificuldades e fracassos

---

<sup>11</sup> Adoto o conceito comunidade escolar como o conjunto de todos os sujeitos implicados cotidianamente na escola. Ou seja, Estudantes, Funcionários/as, Pais/Mães e Professores/as. E, por comunidade em geral, compreendo os/as demais cidadãos/ãs que se relacionam direta ou indiretamente com a escola, sem participar diariamente da comunidade escolar. Embora não signifique que não possam, enquanto comunidade em geral, participar efetivamente das discussões e execuções das ações da escola.

que a escola pode sofrer. Essa ideologia liberal está, igualmente, associada a conceitos positivistas, na medida em que procura resolver o problema do ensino através da ciência e esquece a dimensão político-social. Como isso ocorre? Os professores discutem com a comunidade escolar e comunidade em geral, por determinação do governo, atitudes e procedimentos para qualificar o currículo escolar. Não se trata de necessidade ou proposição autônoma escola-comunidade, mas de exigência governamental. Cabe aos professores e professoras, por determinação superior, efetuar essa discussão e implementar as ações necessárias para colocar sua escola em capacidade de disputa com as outras. São os técnicos, especialistas, “experts”, quem detém o conhecimento científico e, portanto, as condições de decidir sobre o melhor ensino. Aos trabalhadores em educação cumpre o dever de estar na disputa, de agilizar a competição.

Para os liberais/neoliberais, o problema do ensino se deve à má administração (SILVA, 2002). O governo não sabe administrar. Eleva os gastos públicos e não promove a competição, que é a forma magna de inclusão de todos no mercado. A “coisa pública” não consegue fazer uma “boa gestão” (FORTUNATI, 2005) porque se ocupa de suprir artificialmente as deficiências da população mais necessitada e investe recursos do Estado sem eficácia e sem obter os resultados desejados. Para os liberais a iniciativa privada deve cuidar de todos os setores, inclusive os sociais. As relações econômicas e não as políticas detêm as respostas para a educação, critica Silva (2002), opondo-se ao ideário liberal.

Paralelas à dimensão econômica e de controle total, advêm, para a rede estadual gaúcha, as soluções positivistas crêem na resolução dos problemas educacionais com a promoção da ciência e da técnica distanciadas de concepções e envolvimento políticos. Apregoando à ciência como neutra e somente a serviço do progresso, o Estado do Rio Grande do Sul promove acordos internacionais, com organismos não governamentais e empresas (FORTUNATI, 2005), aprimorando a força sutil do controle ideológico através dos

especialistas em educação e da gestão escolar. As escolas e seus professores devem pensar a educação, qualificá-la, manter os estudantes nas escolas, aumentar o número proporcional de alunos para cada trabalhador em educação e reduzir gastos. Os princípios liberais e positivistas estão comungando os mesmos objetivos: a ciência, a técnica, os especialistas da educação gestando o ensino e assumindo a competição na orla do público (CONTRERAS, 2002; GENTILI e SILVA, 2002).

O tremular da bandeira do Rio Grande Sul lembra constantemente os ideais históricos do liberalismo, obra de certo “coração” mensageiro da “união”, e promove um encontro lendário ao selar com as bênçãos do capital a sonhada e proclamada união entre o progresso, a ordem e a liberdade, igualdade e fraternidade. A primeira produção incestuosa dessa relação concebeu o Contrato de Gestão através da Lei Estadual nº 12.237/05.

Investigar a permanência dos ideais liberais e positivistas na educação gaúcha é também preocupação dessa pesquisa com objetivo de mostrar que a configuração do sistema estadual de ensino para as escolas da rede estadual no Rio Grande do Sul, salvo por breve período, esteve à sombra das determinações internacionais e se processou alheia aos interesses da comunidade sul-rio-grandense. Para encontrar com mais propriedade esses fundamentos, a análise sugere situar as ações do sistema de ensino estadual gaúcho dentro de quatro ideais presentes na sociedade desde o surgimento do pensamento moderno, passando pelo positivismo enquanto modo de entender as ciências: a liberdade, a igualdade e a fraternidade que re-surgem fortalecidas e com nova roupagem no cenário gaúcho e a ordem e progresso que ainda alimentam a educação deste Estado.

Essas terminologias, de origem judaico-cristã, revolucionárias ou polêmicas na sua concepção, têm servido a pressupostos liberais e positivistas. São incluídas neste estudo porque estão situadas no contexto das atuais políticas para o ensino gaúcho. É preciso, portanto, desmistificá-las dos vários sentidos que foram assumindo ao longo da história.

Sentidos esses que não correspondem aos desejos de uma educação autônoma e comprometida com transformações socioeconômicas. São termos utilizados ideologicamente para mascarar as verdadeiras intenções e sutilezas do poder capitalista presente nas concepções que determinam os nortes para o ensino da rede estadual no Rio Grande do Sul.

### 1.1.1 O sentido de liberdade no sistema estadual de ensino

Conceito previsto na Constituição Brasileira e do Rio Grande do Sul, nos Arts. 5º e 206 e 197, 221 e 237, respectivamente, a liberdade tem estado presente em todas as discussões nacionais e internacionais. Quer seja o entendimento adotado por George Bush, Saddam Hussein, Hugo Chavez, a compreensão que dela têm os filósofos, os cidadãos e os professores a liberdade tem justificado ações e re-ações ao mesmo tempo em que imobilismos, destruições e revoluções. De braços dados com a liberdade sempre esteve o capital e o desejo insaciável do mercado determinando o possível e o permitido para a sociedade e limitando as ações públicas. Afirma Silva (2002), quando se refere às escolas, dizendo não estarem no estado em que se encontram porque são mal gerenciadas simplesmente, ou porque seus métodos e currículos são inadequados; mas não têm recursos e condições que deveriam ter porque a população que servem, está colocada numa posição de subordinação pelo poder dominante.

A liberdade, então, é a liberdade de poder influenciar, determinar, impor. Só há liberdade do mais forte, do mais poderoso. Há, assim, um retorno social ao definido por Rousseau (2002) como estado de natureza. A noção de liberdade que é aplicada sobre o sistema estadual de ensino na rede estadual do Rio Grande do Sul, na atualidade, aproxima-se da idéia defendida por Friedman (1984), para quem, numa sociedade livre, é intolerável que um homem seja impedido de dizer e fazer acordos voluntários com outros, acordos esses mutuamente atraentes. É essa mesma liberdade que garante aos indivíduos o uso dos recursos econômicos, de seus patrimônios e bens, do modo como desejam, livremente. Estão incluídos aí também o desejo de ter crianças e poder comprar, com liberdade, os serviços pertinentes às crianças. Inclusive a própria educação (FRIEDMAN, 1984).

O fundamento liberal para a política educacional para a rede estadual gaúcha está, entre outros pontos, expresso nas seguintes legislações<sup>12</sup>, por ordem cronológica: Lei 10.576/95 – Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul – Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – e a recente Lei 12.237/05 – “Contrato de Gestão” - . Não aprofundo a análise e nem busco visualizar os Planos Nacional e Estadual de Educação porque pretendo apenas continuar demonstrando que o ensino da rede estadual de educação segue um fundamento teórico positivista e liberal. Analiso, então, artigos dessas leis que interferem na formulação das políticas e andamento do sistema estadual de educação do Rio Grande do Sul, buscando vínculos das legislações com a ideologia liberal/positivista que fundamenta a educação gaúcha.

Os amplos princípios de liberdade contemplados nos Arts. 2º e 3º da LDB (Lei 9394/96), partindo de uma análise comprometida com a autonomia cidadã, conflituam com o Art. 9º, inciso VII; Art. 10, inciso V; Art. 11, inciso III; Arts. 14 e 15 da mesma lei. Primeiramente assegura “...respeito à liberdade” (Art. 3º, IV), a “...liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber...” (Art. 3º, II) para logo após, incumbir a União, os Estados e Municípios de baixar e definir normas (Arts. 9º, VII; 10, V; 11, III, e 14). O liberalismo contido na essência da LDB não permite que ocorra, por exemplo, a “...gestão democrática do ensino público...” (Art. 3º, VIII), nem os “...**progressivos** [grifo meu] graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira...” (Art. 15).

Para dar mais consistência a esse desenho liberal/positivista do ensino público à rede estadual gaúcha, considero também a Lei 10.576/95 e as alterações dadas pela Lei 11695/01. Em seu Art. 1º, inciso II, a Lei 10576/95, assegura que a gestão democrática do ensino público do Rio Grande do Sul será exercida pela observância da “...livre organização dos

---

<sup>12</sup> Ver também: Decretos 37.104/96, 39.892/99, 40.281/00, 41.097/01, 41.850/02 e 43.260/04; Leis 11.125/98, 11.126/98, 11.304/99, 11.390/99 e 11.695/01.

segmentos da comunidade escolar...”. Logo após, diz que “Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos **relativamente autônomos** [grifo meu], dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor” (Art. 2º). Liberdade caracterizando concessão que remete aos princípios liberais, principalmente ao se analisar o Art. 8º que determina as atribuições do diretor de escola da rede estadual: “Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema de Ensino...” e “...cumprir e fazer cumprir a legislação vigente...” (Art. 8º, XIII e XIV). A liberdade de participação na discussão e elaboração da legislação e formulação das políticas para educação não é contemplada. A Lei de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual do Rio Grande do Sul faz coro com a sistemática legislação positivista-liberal gaúcha.

A Lei 12.237/05 - Contrato de Gestão – em seu Art. 10, inciso IX, quando objetiva: “...promover o desenvolvimento e a implantação de modelos de gestão flexíveis, vinculados ao desempenho institucional, propiciadores do envolvimento dos seus agentes e dirigentes no aperfeiçoamento dos serviços prestados...” (Lei 12.237), traz a concepção liberal anexada em seu conceito de liberdade. A liberdade se caracteriza, então, pela necessidade legal, imperiosa por vezes, de promover a qualidade do ensino a qualquer custo. Liberdade com responsabilidade como prevê, logo adiante, a mesma lei em seu artigo 23:

Os dirigentes dos órgãos, unidades administrativas e entidades partes dos contratos de que trata esta Lei promoverão as ações necessárias ao cumprimento dos respectivos contratos, responsabilizando-se solidariamente por eventual irregularidade, ilegalidade ou desperdício na utilização de recursos ou bens (Lei 12.237/05).

A tentativa é impor a melhoria da qualidade do ensino público para a rede estadual por força de decretos do executivo (Lei 12.237, art. 27), fantasiando participação dos sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas de cada escola individualmente.

Impõe-se uma liberdade aos trabalhadores em educação que é a de melhorar a qualidade, ampliar a oferta dos serviços públicos, destacar servidores públicos em suas atividades e estimular o controle social (Lei 12.237, art. 10). Há um entendimento liberal que cada escola tenha liberdade para qualificar o currículo e racionalizar gastos. É essa liberdade que Friedman (1984) prevê como fundamental para o funcionamento das relações de mercado, essencialmente individualistas, porque centraliza sua crença liberal no indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. É preciso fazer, executar! Pensar não é preciso. Nisso consiste a liberdade prevista para o ensino gaúcho.

A autonomia reduz-se a desenvolver o que é permitido, o legal, aquilo que não foge do controle ideológico ainda centralizado do Estado. A liberdade liberal, incorporada pelo governo gaúcho para definição das políticas educacionais, não contempla autonomia emancipatória, pois não entende que “...a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, com a transformação social” (GADOTTI, 1994). Continuando a reflexão do autor, pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria *natureza da educação* e está sendo utilizada para forçar uma relação de democracia representativa entre as escolas e seus sujeitos enquanto distancia as comunidades e os cidadãos da efetiva participação política onde ocorre a autonomia cidadã e autonomizadora.

Resume-se a liberdade na educação para a rede pública estadual no Rio Grande do Sul, como declaração de competitividade na medida em que as escolas passam a ser entendidas como empresas e, para essas, diz Friedman (1984), a competição é o modo mais eficiente de satisfazer as exigências do consumidor, dos clientes. O autor afirma que “A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também

contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado” (p. 89).

O Contrato de Gestão do Governo Gaúcho é a clarificação de todo um pensamento liberal e positivista que se esconde no descaso com a educação e com os sujeitos nela imbricados. Faz pose democrática, mas reduz a liberdade, historicamente pretendida pela cidadania e trabalhadores em educação. Não contempla a possibilidade de pensar coletivamente as políticas para a educação que são em execuções de determinações ao modo de administrar de empresas, transformando trabalhadores em educação em *homens de negócio* (FRIGOTTO, 2002).

Por liberdade, o sistema estadual de ensino, especificamente para a rede estadual, está entendendo a possibilidade de executar as determinações centrais e a concessão do re-estudo dos currículos escolares. Esta liberdade está amparada na qualidade total que as escolas assumem com titulação sutil de empresas e vem seguida, muito de perto, pela responsabilização com os fracassos e insucessos que se fizerem perceptíveis. Embora o Secretário Estadual de Educação procure convencer todos os envolvidos que os resultados alcançados objetivam premiação e nunca a punição (FORTUNATI, 2005), a lei 12.237 destina o capítulo IV e todo o artigo 23 para limitar as fronteiras do possível, do desejável e do pretendido: “Das obrigações e das responsabilidades dos dirigentes”. A liberdade está no cumprir e no aceitar as normas e não, como discute Castoriadis (1991), que a sociedade é, ela mesma, a fonte de sua lei.

### **1.1.2 Igualdade liberalista: ideologia aplicada no ensino da rede pública estadual gaúcha**

Para os liberais, que sustentam ideologicamente os entendimentos dos governantes gaúchos no que se refere à educação, à igualdade restringe-se à idéia de que todos e todas em todos os lugares e situações dispõem das mesmas condições para desenvolver as operações de mercado, para participar e implementar a competição que confere oportunidades que homens e mulheres desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades (FRIEDMAN, 1984). A educação nesse meio volta-se para a consagração das capacidades individuais, das potencialidades pessoais e abdica do coletivo, da comunidade. Igualdade é o oferecimento das mesmas condições para que todas as escolas e trabalhadores em educação se apropriem da liberdade que dispõem para elevar a qualidade de sua obra pedagógica.

A compreensão que os gestores para as políticas educacionais gaúchas assimilam da igualdade está condicionada à uniformização de todas as escolas da rede. Igualdade é a não observação das particularidades e prescindir das diferenças socioeconômicas e culturais que compõem cada escola em particular. Há um consenso no governo estadual que todas as escolas, independente de tipologia, localização, necessidades pedagógicas e econômicas, são iguais e devem se enquadrar em parâmetros universais. Essa figura pode ser visualizada na determinação da Secretaria Estadual de Educação do número mínimo de alunos por professor e por funcionário.

A igualdade afirma-se como propaganda dos mais iguais, das escolas mais iguais, que todos perseguem como protótipo, esquecendo ou deixando de lado a elaboração própria, a reflexão conjuntural, não reducionista. É o caso das escolas modelo ou escolas pólo, escolhidas a dedo para demonstrar que é possível uma educação diferenciada, baseada na capacidade, habilidades e competência dos trabalhadores em educação pertencentes a cada unidade de ensino. O governo esquece de mostrar as condições e os auxílios que as “escolas padrão” recebem, até mesmo da iniciativa privada, para consolidarem modelos de gestão, de qualidade e de currículo. É a mesma igualdade aplicada na sala de aula quando o professor diz

aos reprovados que não aprenderam porque não quiseram, a explicação foi a mesma para todos. Os alunos mais iguais e as escolas “destaque” são elevadas como exemplos. Essa igualdade liberal considera a possibilidade que todos e todas têm de tomar iniciativas no horizonte delimitado pelo controle estatal.

Nessa mesma lógica se situa a lei 12.237/05 ao prever premiação para as escolas que assinarem o Contrato de Gestão. O Estado aplica recursos crescentes, da ordem de R\$ 500 mil, em 2005, e um milhão de reais em 2006, como prêmios para escolas e professores. Institui, desse modo, medidas paliativas e superficiais para tratar a séria questão educacional. Além disso, responsabiliza a comunidade individualizada pela condução e qualificação da educação ao mesmo tempo em que se retira da política social e do compromisso socioeconômico que detém por ser gestor das políticas sociais e do ensino. O Estado deixa de cumprir o contrato social e efetiva um acordo capitalista com o mercado. A possibilidade iminente de fracasso no desenvolvimento da educação e na sua qualificação sociocultural, pensado no contexto mínimo das condições impostas e supostamente democráticas às comunidades e professores, conduz para o caminho da privatização ou da municipalização da rede pública estadual. Ainda que não seja da ciência do Secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, conforme deixa claro na carta de novembro de 2005,

O CONTRATO DE GESTÃO **nada tem a ver com as propostas de municipalização** apresentadas pelos deputados Giovani Cherini e Ruy Pauletti, pois não faz parte do programa do Governo Germano Rigotto a municipalização ou privatização das escolas estaduais. Também é necessário afirmar que **nenhum servidor será demitido**, como alegam os adversários da boa gestão [destaques conferem com o original] (FORTUNATI, 2005: p. 2).

O layout da política educacional para a rede pública estadual do Rio Grande do Sul assume a tonalidade liberal e prioriza movimentos verticais desprovidos de princípios de identidade e autonomia. As escolas precisam pensar suas relações pedagógicas e qualidade humana e sociocultural que deve assumir a educação em seus contextos. Porém, é preciso ter

presente a ineficácia e ineficiência, para usar terminologias da própria sistemática governamental gaúcha e neoliberal, de qualquer iniciativa depende de recursos econômicos e não acontece sem a valorização dos sujeitos envolvidos em todas as etapas do processo de construção do conhecimento.

A autonomia não pode ser outorgada, ela deve brotar das comunidades, dos sujeitos que por este processo tornam-se cidadãos ativos (CASTORIADIS, 2002a/b, 1999, 1992; HABERMAS, 1984). O processo pedagógico só tem autenticidade se pensado com amplitude de horizontes e ciente do controle social, comunitário, dos momentos que o constituem. Simultaneamente há que desencadear a radicalização da democracia participativa vinculada com a comunidade na medida em que considera fundamentais as necessidades, as imperiosidades, dos sujeitos a ela pertinentes. É a democratização da democracia porque o modelo hegemônico de democracia tem sido hostil à participação ativa dos cidadãos na vida política (SANTOS, 2003a).

Por imperiosidades, entendo o desejo, por parte das comunidades escolares, de superação da condição de atrelamento das escolas, descaso e distanciamento do governo em relação aos seus cidadãos quando se nega a discutir com transparência os princípios, rumos e políticas para a educação. A custo de um discurso democrático estranho ao processo pedagógico e mascarado com valores individualistas e apropriações do mercado, as ações governamentais têm produzido exclusão e aprofundado desigualdades entre escolas. Esta igualdade incorporada pelo sistema gaúcho de ensino encobre com “véu de ignorância” (RUIZ, 2005) as verdadeiras intenções de controle ainda mais centralizado pelo Estado que se faz mínimo para o social, para a educação, mas poderoso e máximo para concessões ao sistema capitalista, ao mercado (REDIN, 2005).

### 1.1.3 Fraternidade: qual conceito e que políticas busca efetivar

O conceito de fraternidade aplicado na educação do Rio Grande do Sul, para o seu sistema, pauta-se na teoria liberal/neoliberal na medida em que está sendo uma caridade privada espontânea destinada a ajudar os menos afortunados (FRIEDMAN, 1984). Privada porque ignora a coletividade e destaca algumas escolas e seus dirigentes para significá-los como exemplos. Distando cada vez mais da política educacional consistente e discutida pelo conjunto das comunidades e escolas, o governo prioriza regiões, destaca escolas, premia dirigentes e particulariza recursos públicos para esse fomento.

A fraternidade liberal consiste na consagração de escolas estratégicas para o poder, pois elas conferem títulos e reconhecimento de organismos internacionais para o próprio governo que se fortalece pelas ações e sente a necessidade de indicá-las como ideais. A fraternidade se faz presente no ensino público da rede estadual gaúcha pela ilusão que as escolas e seus sujeitos alimentam de igualar-se àquelas escolhidas como pólos. São copiadas e seus modelos perseguidos porque tidos como ideais pelas demais escolas. As escolas pólo ou modelo são elevadas pelo governo, pela sociedade e pelas demais escolas à condição de protótipo perfeito de onde emana o exemplo de educação a ser buscado<sup>13</sup>.

A ajuda conferida às escolas situadas aquém das fronteiras do reconhecimento internacional e do interesse liberal do governo é a possibilidade de copiar os modos de ser pedagógicos e administrativos das escolas ilustradas. A fraternidade liberal produz a necessidade dessa ajuda e coloca a liberdade de apropriação dos modelos escolares consagrados pela sua gestão e destaque como atitudes inteligentes. É a institucionalização do saber copiar e adaptar como é feito com a educação do Rio Grande do Sul que adequa a

---

<sup>13</sup> Sobre esta política re-adotada com o governo Rigotto no Rio Grande do Sul, pode-se ver a carta do Secretário de Educação emitida em novembro de 2005, citada nas referências bibliográficas como FORTUNATI, 2005.

escola ao modelo de gerenciamento empresarial, a nota fiscal (programa solidariedade) aos valores pedagógicos e os Jergs (competição esportiva entre escolas) à grande ação educativa.

A autonomia está abortada na sutileza da concepção de que nem todas as escolas, professores e gestores têm capacidade de ser liderança. A contribuição desse constructo de fraternidade para a manutenção do sistema de ensino, na lógica centralista e verticalizadora, é essencial na medida em que as próprias escolas premiadas, destacadas e adequadas aos programas “especiais” do governo<sup>14</sup>, não têm consciência da situação onde se encontram, da sua própria história. Podem produzir modelos gerenciais, estudantes com competências e habilidades, conhecimentos técnicos e intelectuais, mas muito provavelmente, poucos cidadãos com consciência de si e do outro. Indivíduos não portadores de uma análise contextualizada da compreensão de sua historicidade porque o ensino na fraternidade liberal não assume o ser humano e sua libertação (TAGLIAVINI, 2003) nem a vida como objetivos maiores. A ajuda fraterna liberal consiste na esmola do continuísmo, seguindo a prática do “eu te ajudo agora para que não me perturbes depois” ou ainda, por descarga da consciência ou obrigação moral, mas não procura transformar a realidade.

A fraternidade liberal na educação do Rio Grande do Sul, para a rede pública estadual, fica evidente em duas dimensões: nas atitudes do governo para com as escolas e trabalhadores em educação e nas escolas entre si. O governo, enquanto mantenedor das escolas da rede, promove a fraternidade através da aplicação de princípios liberais quando enobrece a “ajuda” das escolas destaques como incentivo para as demais e acirra a concorrência, as disputas entre as escolas, entre professores e comunidades para a consagração dos melhores. Essa lógica alimenta a competição capitalista entre trabalhadores e escolas e deixa evidente que algumas comunidades são mais “educadas”, mais científicas que as outras. Merecem investimentos de maiores cifras e atuação mais direta do poder central, justamente as mais “fraternas”, nas

---

<sup>14</sup> Escola Aberta para a Cidadania, Escola de Tempo Integral, JERGS... (FORTUNATI, 2005).

quais o *resultado*, o *retorno* são mais garantidos. Esse processo mascara a exclusão provocada pelo sistema de ensino.

Os investimentos se dirigem, então, para onde há um maior número de pessoas, onde há grupos econômicos que necessitam de mão-de-obra mais especializada ou esclarecida porque aí os efeitos do ensino, os resultados são mais imediatos e perceptíveis. Também há incentivos que destacam as escolas em redutos eleitoreiros da “base aliada” ou em regiões com grande visibilidade nacional e internacional, que funcionem como marketing de ações educacionais. Pode-se constatar esse fomento centralista que destaca algumas escolas, em regiões de industrialização, regiões turísticas, pólos automotivos, frutíferos e agro-pecuários. Lá estão as escolas padrão atendendo a demanda de mão-de-obra (FRIGOTTO, 2002).

Essas escolas, às quais adjetivo “cristais verdes”, resplandecem seu brilho para as demais nas mesmas regiões e da mesma rede ou ultrapassam essas fronteiras. Paira no senso comum a noção de que todas as escolas podem chegar à “boa educação” (FORTUNATI, 2005). A essência da fraternidade liberal na educação da rede estadual do RS é colocar algumas poucas escolas acima de todas as demais para que desse destaque possam “ajudar”, fazer a caridade de elevar todas a empresas de sucesso. A situação do ensino gaúcho quer, justamente, a ocorrência desse fenômeno, que todas as escolas, professores e comunidade creiam ser possível atingir o topo, receber a condição de modelo. Desta forma, aliviam a responsabilidade do governo e, a pretexto de autonomia, embrenham-se nas facilidades de tentativas mercadológicas, capitalistas e gerenciais para conferir qualidade à sua educação.

O projeto *Escola aberta para a cidadania*, da atual administração estadual, criado para incluir, para proporcionar serviços de alfabetização digital, oportunidades e possibilidades de acesso à escola, além das horas letivas para toda a comunidade, está pintado com toques liberais e positivistas na medida em que pousa de fraternidade, mantém aberta a escola somente àqueles e àquelas já inseridos. Não amplia a cidadania, nem a inclusão e permanece

fechada e inacessível para a autonomia, pois funciona conforme os padrões e normas ditadas pelo poder central.

Também, por fraternidade, pode-se interpretar na atual conjuntura do ensino público para a rede estadual do RS, o pedido de compreensão por parte do poder estadual para que os trabalhadores em educação evitem realizar reivindicações, greves, manifestações, paralisações contra o governo. A mensagem brota da crise econômica anunciada, constantemente para forçar um entendimento comum da situação ainda mais difícil de outras categorias trabalhadoras. Não esclarece com a mesma intensidade onde são aplicados os recursos e cobra das escolas transparência (Lei 10576/95) como se a educação consumisse vultosos recursos, comprometendo as receitas do Estado. Promove, com essa obscuridade, um conflito social entre a classe trabalhadora não consciente da nova organização do poder incorporado pelo governo gaúcho.

A implementação da política atual para a educação do Rio Grande do Sul, no que se refere à rede de ensino estadual, só ocorre se todos os sujeitos optarem por parar com lamentações, manter o que é dado e cumprir as determinações ditadas pela orientação liberal/positivista da atual administração gaúcha. Não porque é necessidade e vontade ou até, reivindicação da comunidade, discutir a proposta pedagógica da escola, o projeto político, mas porque o governo quer, precisa parecer democrático, inspirar confiança para a sociedade e mostrar porque somos o melhor ensino do Brasil, como diz Fortunati (2005), referindo-se aos resultados do ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio), edição de 2005. Mesmo que o conjunto da sociedade e, certamente, os estudantes não saibam e os professores não concordem com a média geral aquém de 48. Sendo 39,41 nas questões objetivas e 55,96 na redação (Inep, 2005).

### 1.1.4 Ordem e Progresso: inspiração positivista na educação do RS

Assentado no ideal positivista de ordem e progresso, o ensino da rede estadual no Rio Grande do Sul está hoje associado fortemente à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia (SANTOS, 2000). Tradicionalmente o casamento entre ensino e positivismo tem sido, no Rio Grande do Sul, muito cotejado. No momento atual, em que há uma tendência à universalização do ensino para o atendimento às necessidades do mercado, a formação de mão-de-obra, tecnicamente qualificada, desprovida de sentido e conotação política, celebra-se novamente o ideal positivista de neutralidade das ciências, da educação. O retorno à idéia de progresso, bandeira positivista, está impregnando o sistema gaúcho de ensino, não mais só com o desejo de industrialização e neutralidade, como ocorreu no século XX, mas com o ideal de progresso técnico.

A ordem do capital é ter a escola a seu serviço e mantê-la na reprodução sistêmica de dominação que ocorre na sociedade. Ensino neutro é aquele desprovido de debate político, descontextualizado, distanciado da promoção da vida. É para onde tende caminhar a ciência e a educação da rede estadual gaúcha com propostas paliativas de *Escola Aberta para a Cidadania*, *JERGS*, *Gestão Democrática*, *Contrato de Gestão*, *Programa Solidariedade*. Programas criados na atual administração pública estadual com aparência e discurso modernos, práticas e intenções reguladoras que resultam em acomodação, cumprem a função, como diz Horkheimer (1990), de promover a mais completa adaptação possível do sujeito à autoridade efetiva da economia, forma da razão na realidade burguesa. Esses mesmos programas não contribuem para a inclusão, pois se localizam na dimensão dos privilégios. Destinam-se a parcelas da sociedade participante das ações sociais já oferecidas pelo governo. Apenas procuram proporcionar “qualidade” para os poucos (GENTILI, 2002) que já têm acesso.

O projeto de ensino, pensado para a rede estadual no Rio Grande do Sul não se distancia da crítica de Boaventura Sousa Santos (2000), ao dizer que “Com a progressiva transformação da ciência moderna em conhecimento-regulação, a modernidade ocidental desistiu de propor uma idéia de progresso sem capitalismo” (p. 117). A educação neste Estado é responsabilizada pelos decréscimos do Produto Interno Bruto e deficiência de recursos financeiros do Tesouro Estadual. São responsabilizados professores e funcionários aposentados, escolas por má gerência, trabalhadores em educação por constantes e incabíveis reivindicações diante da crise fiscal.

No Rio Grande do Sul, como ocorre no Brasil e em outras partes do planeta, o governo tem transferido a culpa pelo desemprego e subemprego, pela perda de competitividade econômica e pelo suposto abandono de valores e padrões “tradicionais” na família e na educação entre outros a escola e as instituições públicas e não aos efeitos das políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes (APPLE, 2002). O ensino utilitário, sentido dado pela atual administração ao ensino gaúcho, aproximando-o da formação exclusiva para atender à demanda de mão-de-obra requerida para a proliferação do capital, é a evidência da direção positivista/liberal da política educacional gaúcha. O Estado foge, então, da proposição habermasiana de ser um poder público a serviço do bem público e do bem comum de todos os cidadãos (HABERMAS, 1984). A concepção de cidadania não superou o paradigma regulatório e ainda o fortalece porque, como afirma Santos (2000), “A transformação gradual da ciência numa força produtiva neutralizou-lhe o potencial emancipatório e submeteu-a ao utopismo da tecnologia” (p. 117).

Com Boaventura Sousa Santos (2000), identifica-se uma característica na história educacional da rede estadual do Rio Grande do Sul, neste momento em que a ordem é o progresso e o progresso é a ordem. A ordem está posta historicamente, dada como dogma: a vontade, os interesses do capital ou, dito desse período pós-moderno, o desejo promíscuo do

mercado. O progresso, *progressu* do latim, que tem um sentido etimológico de progredir, avançar (FERREIRA, 1986), é encontrado no aprofundamento constante, ininterrupto da ciência e da técnica, a serviço dos interesses do mercado. Ao mesmo tempo, o progresso não é somente técnico e científico, mas também progresso da própria ordem que se personifica como essencial para garantir-se enquanto indispensável e manter o desenvolvimento, o acontecimento do progresso, ir avante a qualquer custo, mesmo que humano, social e ecológico.

O progresso da técnica e da ciência modernas, sendo fortemente indispensáveis à manutenção do atual Estado, e vital para o capital, esposa a ordem como sua propriedade fundamental. Sem ela não há possibilidades de frutificar e produzir a partir dessa relação pornográfica, mais regulação e controle burocrático. O conceito positivista está contemplado no sistema público da rede estadual e se manifesta, por exemplo, através do método científico ao avaliar os trabalhadores em educação dentro das suas salas de aula e escolas distanciadas da realidade concreta que eles vivem. Descontextualizados, como sendo marionetes, por força do próprio sistema que vê a ordem e o progresso sem vínculos políticos e quer a educação neutra, sem capacidade de interferir na ordem e desprovida de uma hermenêutica do progresso técnico-científico. No dizer de Castoriadis (2002), “Se o outro não é uma sombra ou um manequim, ele pertence a uma comunidade social-histórica definida e concreta” (p. 292) e é desse lugar que a educação precisa vê-lo.

A ordem e o progresso aparecem na educação da rede estadual gaúcha revigorando as intenções positivistas/liberais que concebem a universalização como a primeira etapa indispensável à consolidação econômica da sociedade. Num segundo momento, a preocupação que vem à tona é a sutil responsabilização da educação com os défices orçamentários, dificuldades de crescimento industrial e des-controle social. A educação deve controlar, educar para a acomodação. O mercado precisa trabalhar livremente, sem pressões,

para promover o progresso. A ordem, é fundamental que seja observada pelos indivíduos e difundida pela educação, como diz Friedman (1984): “Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores” (83). Paralelamente, são responsabilizados os professores, as escolas e as próprias comunidades pela não contribuição com os planos de desenvolvimento. A alfabetização inteligível das relações positivistas é a promoção da unanimidade liberal.

A condição pretendida pelo Estado e pensada para o Estado pela ideologia liberal/positivista que o vê, o entende e o quer mais sutilmente controlador com aparência democrática, dá origem à burocratização da educação e a sua instrumentalização. Nesse gérmen está contida a exclusão social e a escolar. A social é desenhada pela centralização dos recursos, controle das rendas e investimentos privilegiados em regiões eleitas como de prosperidade. A exclusão escolar é decorrência da incorporação nas práticas pedagógicas de ideais positivistas e liberais que o Estado pratica e a sociedade incorpora por propaganda oficial, assimilação voluntária ou negligência, acomodação social e cultural operadas pela histórica ação do ensino gaúcho.

O *conjunto de valores* produtor, ao mesmo tempo em que grande favorecido, do pensamento técnico-instrumental burocratizador das relações sociais e pedagógicas no Rio Grande do Sul promove a democracia representativa que isola a população da participação, institui conselhos em todas as dimensões, órgãos e entidades públicas, força a escola a incorporar relações de poder e distanciamento em relação aos seus sujeitos e mantém o controle como necessidade vital de sua permanência. Desenha-se aqui o grande entrave da autonomia cidadã, impossível sem participação. Como diz Freire (1987), a sectarização é um obstáculo à emancipação e tem sua origem na *consciência hospedeira* alimentada pelos cidadãos, muitas vezes por obra da educação que não elabora uma reflexão coletiva de seu

lugar, circunstâncias e perspectivas. Essa discussão compõe a centralidade da próxima análise na tentativa de enxergar dialeticamente a origem ideológica da organização do atual sistema de ensino para a rede estadual do Rio Grande do Sul e debater a linearidade assumida pela atual gestão estadual em defesa do tradicional desenho positivista/liberal de educação.

## **1.2 O paradigma instrumental-burocrático como fundamentação educacional da rede pública estadual do Rio Grande do Sul**

Ao analisar a estrutura educacional para a rede estadual do Rio Grande do Sul, não se pode prescindir da conexão que há entre esta realidade localizada e a contextualização maior, mais abrangente, denominada macro-realidade, mundialmente influenciante por obra da globalização. A interferência na educação gaúcha, advinda dessa grande força, não mais externa porque composta por micro-realidades, ocorre em muitas frentes e de diversas formas. No que se refere às frentes influenciadoras disparadas pela força globalizante na educação gaúcha, destaco a cultural, a econômica, a social e a filosófica. Quanto às formas de interferência exercidas pela globalização, hoje universal, aponto as seguintes: sistema educacional burocrático e centralista, racionalidade instrumental na educação, pedagogia a serviço do capital, democracia representativa nos sistemas educacionais, ensino com qualidade total e incorporação de modelos globais. A totalidade desses aspectos mina as relações socioeconômicas e, na medida em que interferem nas relações pedagógicas do Rio

Grande do Sul, não podem ser estudados separadamente, embora cada um deles tenha vínculos diretos com a configuração do atual quadro educacional gaúcho.

A pretensão desse estudo é verificar as influências recebidas por essa estrutura globalizada e universalmente prepotente na constituição de um pensamento instrumental-burocrático para as escolas da rede estadual gaúcha. Há que se considerar sempre o agravante da *boa escola* que, historicamente, o positivismo e o liberalismo têm realizado no Rio Grande do Sul como decorrência do processo de burocratização das relações socioculturais e econômicas: o elevado e preocupante nível de acomodação e silenciamento, acumulados pela população gaúcha e, também pela escola, problemática que analiso no próximo momento desse capítulo.

O modelo de ensino para a rede estadual é forjado historicamente pela *neutralidade*, pregação positivista, e pelos ideais liberais de liberdade, igualdade e fraternidade, estudados no item anterior. A lógica funcional do atual período político do Rio Grande do Sul está situada na afirmação de Severino (2001), afirmando estar o Estado brasileiro instrumentalizado e servindo como anteparo para o poder arbitrário e descompromissado com os interesses coletivos. É uma instituição, ainda que estatal, não efetivamente pública, mas tragicamente privada, apesar de custeada com o sangue e suor do trabalho realizado pelo conjunto da sociedade civil.

Esse também é um momento para a educação em que se observa que a utopia é destruída pelo enfeixamento ideológico da legislação forjada em estratagema ideológico, prometendo exatamente aquilo que não pode conceder. Para deixar mais claro o desenho, é apresentado para a sociedade um discurso democrático, oriundo do governo para o sistema estadual de ensino que, escondido na legislação<sup>15</sup>, assume tonalidades democráticas e reformadoras ao mesmo tempo em que se burocratiza e impede a participação.

---

<sup>15</sup> Ver: Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul – Lei 10576/95, Plano Estadual de Educação, Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, Lei 12237/05.

O ensino é instrumentalizado para dar sustentação aos interesses da classe dominante que burocratiza a escola e as relações como forma de controle, revestido de carapaça democrática. Esta situação assume várias facetas que se aprimoram conforme o movimento social se organizam e têm a finalidade de detê-lo de modo cada vez mais suave, sutil, “democrático”, ao mesmo tempo em que cresce e se fortalece na defesa dos interesses de quem serve como garantia de sua sobrevivência. No Rio Grande do Sul, por ocasião das manifestações, greves e passeatas dos trabalhadores em educação, os governos não recebiam os representantes do sindicato dos professores (CPERS – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul), negavam diálogo, literalmente se escondiam ou, então, enfrentavam os grevistas com o poder de polícia que serve ao governo e não ao Estado. Isso ocorria nos governos militares, depois com Jair Soares, Pedro Simon, Alceu Collares e Antonio Britto.

Coincidindo com a globalização e a renovação liberal do Estado no final do século XX, o poder nesse Estado, assume um discurso democrático e passa a receber todos os manifestantes, de braços abertos, dizendo do direito que lhes cabe. “Estamos abertos ao diálogo, mais uma vez como sempre estivemos e queremos resolver juntos essa situação”, diz Rigotto ao receber representantes do Cpers<sup>16</sup>. Paralelamente a essa falácia, as escolas são acometidas de grande carga burocrática como fazer (re-fazer) os Planos de Estudos e Planos de Trabalho do Professor, nos modelos e padrões fornecidos pela SE, que padronizou os formulários e as terminologias. A SE (Secretaria de Educação) instituiu, sem diálogos com a comunidade e com critérios desconhecidos, um número mínimo de estudantes por trabalhador

---

<sup>16</sup> Fala veiculada no mês de março pela RBS-TV, ocasião em que os representantes do CPERS Sindicato eram recebidos no Palácio Piratini para negociações no período da greve, após várias tentativas de agenda com o governador gaúcho.

<sup>17</sup> Não pretendo desqualificar os/as trabalhadores/as de empresas, mas dizer que nesses ambientes a instrumentalização é mais visível, já está consolidada pela grande força direta do capital. O cartão ponto é a demonstração do controle do capital sobre o humano.

em educação; entende que esses mesmos trabalhadores em educação são funcionários de empresas<sup>17</sup> ao instalar cartão ponto nas escolas.

Pesa também a prevalência do setor de pessoal, de Recursos Humanos, sobre o pedagógico, evidenciando o controle burocrático sobre o processo, o econômico sobre o humano, o social e educativo. É o modo que o poder político, a serviço do econômico, encontra para dissimular e desencorajar tentativas de autonomização cidadã na educação. E isso ocorre no confronto com todos os movimentos sociais. Como diz Freire (1982), na verdade

...não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (p. 146).

A burocratização e instrumentalização do Estado, que esprou esse mesmo processo para dentro da Educação, não encontra um momento específico dessa institucionalização<sup>18</sup>. Não é possível distanciar a formação funcionalista-liberal/positivista do Rio Grande do Sul, da constituição do Estado Moderno e também do brasileiro. O Rio Grande do Sul, enquanto elemento desse mesmo Estado, tem no afastamento popular das possibilidades de decisão e espaços de poder, a evidência de sua burocratização e a consolidação da instrumentalização estatal em serva do capital. Um processo histórico que remonta à gênese oligárquica, centralizadora e exploradora desse Estado enquanto unidade da federação igualmente corrupta, coronelizada e sedenta de poder; herança de um Brasil igualmente controlado e centralizador, ignorante das camadas populares que revela sua formação também pela Literatura no chamado Romance de 30 em obras como: O Tempo e o Vento, de Érico Veríssimo; Terras do Sem Fim, de Jorge Amado, Menino de Engenho, de José Lins do Rego,

---

<sup>18</sup> Nota 12, p. 115 em Freire (2004), resgata a história da educação no Brasil, fazendo uma análise fundamental para a compreensão do sentido expresso no texto.

Vidas Secas e São Bernardo, de Graciliano Ramos. Embora publicado na década de 70, Incidente em Antares, de Érico Veríssimo, também discute essa temática. O plural registro de revoltas e manifestações em território brasileiro expressa igualmente aspectos do império e república de privilégios para poucos<sup>19</sup>. É preciso entender com Freire (1982) que “...a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também” (p. 146).

Tanto a burocratização quanto a instrumentalização não ocorrem separadas e com fronteiras previsíveis e limitadas à política, aos órgãos governamentais, nas empresas, em serviços sociais. Um Estado burocrático/instrumental molda a própria sociedade não autônoma e a condiciona à aceitação dessa verdade como soberana. As escolas assumem funções de empresas e tornam-se administradoras do nada enquanto esquecem sua primordial atuação, a pedagógica.

Administrar, gestar, o nada – situação atual das escolas que vêm tudo determinado por normas governamentais - significa a incorporação do pensamento liberal, divulgado pelo governo de que o período democrático que se vive possibilita que cada escola tenha seu Projeto Político-Pedagógico, construa seu Regimento Escolar, organize seu Currículo de acordo com as necessidades da comunidade, mas nada foge do puramente “concedido”, imposto, pelo sistema. Esse administrar o nada comporta a enormidade burocrática que envolve a rede estadual de educação, impossibilitando-a, na atual organização sistêmica, de pensar e agir com criações próprias. É o nada porque, embora não haja consciência amplamente difundida, as escolas e seus sujeitos acabam por desenvolver apenas o que o sistema *gentilmente* permite. A dificuldade em superar essa condição de atrelamento tem desviado a missão educativa da escola e a conduzido para a neutralidade política pretendida

---

<sup>19</sup> Ver nota 10, página 104 de Freire (2004).

pelo positivismo. Posição cômoda e confortável para o poder público à medida que não produz reflexão e consegue acomodar escolas e sujeitos no individualismo político-cultural.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento de braços (FREIRE, 1996, p. 74).

Essa perda de memória coletiva (APPLE, 2002) favorece ambientes, como o da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, onde há uma forte preocupação com a aparência democrática. A democracia representativa é assumida como grande ação por parte do governo nas diversas instâncias e incorporada no sistema de educação. Acaba influenciando professores, funcionários, estudantes e familiares com a idéia de que esse é o melhor caminho para a ação pedagógica. Essa prática deixa de ser um risco para a estrutura hegemônica quando a naturalização é incorporada nas práticas educativas ou assimilada pelo conjunto de trabalhadores em educação e comunidade como única alternativa. Tanto pela impossibilidade econômica que é divulgada, inviabilizando novos investimentos, quanto pela massiva propaganda governamental e desencantamento dos trabalhadores em educação que gera apassivamento, indiferença e relaxamento crítico.

As primeiras ventilações democráticas por parte do governo gaúcho para a educação, surgiram após a Constituição de 1988. Antes da Lei de Diretrizes e Bases apresentar o debate da autonomia, ainda que iluminado por idéias liberais, a gestão autônoma passa integrar o novo vocabulário da educação nacional brasileira através da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul. A Lei 10576/95, aprovada em dezembro de 1995, apresenta a *autonomia relativa* (Art. 2º) das escolas embora tenha sido discutida com entidades representativas da comunidade gaúcha, faz *concessões*, seguindo a ideologia liberal. Serve, em sua essência, para delimitar o que pode e deve ser realizado, opondo-se a

possibilidade construtiva da educação cidadã, autonomizadora dos sujeitos e das comunidades. Conhecida como *gestão democrática*, institui os Conselhos Escolares (Art. 4º, 5º e do Art. 40 a 64) e determina um número máximo de componentes conforme a tipologia da escola: número de alunos, pais, funcionários e professores.

Onde está o novo? Podemos localizá-lo na transparência da intenção representativa. A comunidade escolar e local, de onde parte a demanda educativa, *pode* participar, mas *não votar*. A lei evidencia a centralização do poder que se burocratiza para garantir-se absoluto e inquestionável.

Essencialmente, a gestão do ensino público para a rede estadual é excludente e centralizadora. Os sujeitos são legalmente afastados e seus direitos restringem-se à escolha dos representantes. Nesse sentido, os Conselhos Escolares e Círculos de Pais e Mestres são mecanismos a serviço da burocratização, pois distanciam a população dos fóruns comuns, das possibilidades participativas e do envolvimento com a causa pedagógica. Nas palavras de Santos (2002), a democracia liberal e representativa promove o crescimento da distância entre os representantes e os representados, nunca a participação, a inclusão política. O próprio processo não é educativo porque des-responsabiliza a comunidade à medida que instituições já prontas são mais importantes que os sujeitos, des-autorizando e inviabilizando, na sua gênese, a possibilidade auto-criadora da comunidade (FREIRE, 1982, 1987, 2000; CASTORIADIS, 2002b, 1991, 1982).

A burocratização do sistema estadual de ensino gaúcho instrumentaliza as escolas e as ações pedagógicas para servirem interesses que não os educativos e, tampouco, aqueles dispostos a preservar e qualificar a vida enquanto valor universal. Há um processo que busca subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador, como diz Gentili (2002 : 158). A própria idéia contida na modalidade de ensino Formação para o

Trabalho contém um viés de utilidade exigido pelo mercado. Essa preocupação surge com a disseminação de cursos técnicos para atender às demandas das diferentes regiões do Estado<sup>20</sup>. Não no desenvolvimento do ser humano e na promoção da vida, mas com fomento do capital, promover o progresso. Esta é a condição positivista para o desenvolvimento e a organização social.

A burocratização inicia com o afastamento da cidadania das instâncias participativas e se fortalece à medida que a representação se instala na sociedade como democracia. É um processo oposto à autonomia cidadã.

A escola, como célula social ou micro-sociedade, incorpora a burocracia institucionalizada por duas vias: assimilação e reprodução da estrutura sociocultural da macro-sociedade e também pela via da imposição sistêmica que se dá pelas determinações da legislação. A primeira via refere-se ao processo que a escola sofre das influências do meio social, cultural e econômico por estar inserida em uma sociedade e ser um mecanismo dinâmico que constantemente está à procura de bases, fundamentos para suas ações e os encontra nos modelos sociais já existentes da micro e macro sociedade. Este processo de apropriação de modelos se estrutura a partir de uma pedagogização de modelos extrínsecos (forjados fora da escola, pensados por especialistas). A adoção desta terminologia se deve à tentativa de mostrar que há uma facilidade da escola e seus sujeitos em se apropriar de situações existentes nas relações socioeconômicas, adaptando-as para as salas de aula ou para seus diversos setores.

Alguns exemplos auxiliam para colorir o desenho da situação atual do ensino na rede estadual gaúcha: 1) adoção da gestão empresarial nas escolas; 2) prática comum, uniforme, uma espécie de fraternidade, dita pelo liberalismo à qual eu denomino *esmola*, das grandes

---

<sup>20</sup> A referência aqui é para o Estado do Rio Grande do Sul e sua política de Cursos Técnicos, muitas vezes desconhecidas das comunidades onde estão inseridas as escolas e des-compassadas com um proposta de educação cidadã que emancipe seus cidadãos.

empresas e bancos, doando seus obsoletos computadores para que as escolas públicas da rede estadual possam qualificar seus trabalhos pedagógicos; 3) escolas atuando como sociedades com fins lucrativos quando fazem jantares e outras formas de promoções para angariar recursos; 4) escolas públicas que viram comércio quando instituem a cobrança de mensalidades (por força de necessidade) ou taxas para se manterem; 5) o despertar da consciência ecológica pode acontecer com a coleta de material reciclável para que a escola tenha mais recursos.

Enfim, a escola transforma as ações e projetos que realiza para que rendam ganhos pedagógicos. Essa prática também é incentivada pela segunda via, a determinada pela legislação, no momento em que o atual governo do Rio Grande do Sul institui a *Campanha da Solidariedade* (Lei Estadual 12.022/03 e Decreto 42.791/03), ou então a *Educação Fiscal*, denominação “pedagógica” para a competitiva *campanha da notinha fiscal*, através da qual estudantes e comunidade escolar se empenham em conseguir o maior número de documentos fiscais para somar pontos e transformá-los em recursos trimestrais às suas escolas. Pela segunda via, então, ocorre a burocratização com força legal ou oficial, através de normas, decretos e leis. Esta legislação é definida à revelia dos sujeitos pedagógicos, ou seja, dos trabalhadores em educação, estudantes, pais, mães, responsáveis e comunidade interferindo, de maneira violenta, na organização da escola e no processo educativo. Esta “pedagogia oficial” promove a ascensão de grupos ou indivíduos denominados *experts* (SILVA, 2002 e FRIGOTTO, 2002) ou dos *connoisseurs* (HABERMAS, 1984) que definem e controlam o sistema estadual de educação e suas políticas para a rede estadual de ensino e acabam por excluir a comunidade escolar da participação no processo educativo.

Esta instrumentalização lota as escolas com trâmites de processos e departamentos burocráticos e a desvia dos caminhos da construção de uma educação cidadã, da autonomia, destinando-lhe roupagem de empresa fechada e isolada de sua população. O mesmo fato

ocorre com as CREs, que acabam abarrotando seus balcões com processos e procedimentos burocráticos. Além de prejudicar a vida funcional de servidores com atrasos salariais, lançamentos retro-ativos, descontos indevidos, conferem maior valor à burocracia que ao ato educativo. Há uma alteração de valores pondo em primeiro lugar a burocracia e não como deve ser: procedimentos menos burocráticos a serviço da educação, das escolas e das pessoas. Este é o momento para defender que quanto mais diretamente, a partir da escola, forem resolvidos os encaminhamentos, mais condições de fazer educação cidadã, ao invés de papéis, terão as escolas e os trabalhadores em educação.

### **1.3 O estado de controle na fronteira das relações autônomas**

Anátema pode ser uma palavra bastante pesada para explicar a situação no Rio Grande do Sul, mas demonstra a realidade do desenho da rede estadual de educação. O dicionário Aurélio traz o vocábulo com sentido de execração, reprovação enérgica, condenação, mas aqui a terminologia assume o sentido de suspensão unilateral do diálogo, tanto de modo explícito quanto sutil. Isto é, evidenciando a ruptura dialógica, como ocorreu no Governo Collares ou, como ocorre, de modo malicioso, no atual governo. É sobre a fronteira da inexistência de relações autônomas à radical participação social na política que o texto se propõe discutir, baseado na estruturação burocrática e instrumentalista do poder político gaúcho, reassumida na gestão atual: a prática do diálogo aparente, da simulação democrática e do controle vertical. Poder centralizador configurado sob orientações liberais/positivistas que vê nas relações de mercado a alternativa para a qualificação do ensino na rede estadual gaúcha.

O ponto de partida é a realidade constatada anteriormente, nos itens 1.1 e 1.2, que aponta a autonomia divulgada pelo governo como grande realização nas escolas da rede

estadual A preocupação dessa análise, no entanto, é demonstrar que ela não se efetiva na prática educacional cotidiana. A referência tem presente nas relações entre comunidade escolar e governo estadual. O texto procura explicar a situação anatemática que se abate sobre a educação gaúcha com algumas características: dá-se pelo fato de o governo não permitir diálogo com a comunidade de educadores da rede, não considerar os pais e mães, estudantes e funcionários de escola em suas decisões. Não há espaço para participação efetiva e, se ela aparece exposta como realização concreta, é um desenho sem consistência. Percebe-se, ainda, a situação de anátema quando há o *encolhimento* dos trabalhadores em educação em relação aos seus direitos e à necessidade de sua participação na definição das políticas educacionais porque a finalidade do Estado e de suas políticas é o bem comum, a coletividade. O Estado é público e como tal deve agir.

Essa situação tem origem no individualismo, condição liberal, elemento constituidor do capitalismo e ferramenta *eficiente* do mercado, avançada para dentro da estrutura pública gaúcha, molda as ações governamentais, inclusive na educação. O diálogo foi tomado de assalto e virou monólogo. A comunidade de trabalhadores em educação *fala* sozinha. Fala para ninguém que represente o poder público. Fica evidente aqui a pior, a mais terrível forma de monólogo: quando todos estão presentes, mas não esboçam reações. É essa realidade que ocorre quando as categorias de trabalhadores públicos se propõem a dialogar com o governo gaúcho. Há um grito no vácuo, sem eco, sem som. É pesadelo neoliberal. Uma nova forma que o poder centralizador e controlador encontrou para distanciar-se de seus cidadãos e parecer ocupado com as questões sociais. Modo astuto de manter-se, mesmo que como parasita, sugando o Estado e a população e mascarando sua verdadeira identidade; ao mesmo tempo em que luta, incansavelmente, para a manutenção do Estado com progressiva centralização.

No que se refere à tendência sectarista do Estado para com as políticas educacionais, definindo suas práticas e orientando todas suas ações, percebe-se a interferência direta sobre os trabalhadores em educação que se vêem atingidos duplamente. Primeiro, quando a onda individualista os provoca a isolarem-se em suas salas de aula, distanciarem-se dos colegas, do coletivo da escola, porque a ideologia perpassada diz que *ele* é o melhor. Vê-se isso com as premiações instituídas na Lei 10.576/95 e reforçadas em 2005, com o Contrato de Gestão, Lei 12.237. Esse individualismo ocorre principalmente entre as escolas e se faz presente, com mais raridade, entre grupos de uma mesma escola. Um grupo de trabalhadores em educação crente em sua supremacia científica e/ou pedagógica sobre o conjunto dos demais colegas. É, na verdade, uma versão da fragmentação individualista que a ideologia liberal ou neoliberal impõe aos educadores e à própria sociedade. Um segundo aspecto dessa introversão, evidencia-se na disputa entre escolas quando cada uma, isoladamente, sem se aperceber da estrutura maior que a envolve e da situação em que está inserida por força sistêmica, quer ser a melhor *escola aberta* ou, então, a *escola mais padrão*, mais *pólo*, não no sentido freireano de pólo agregador e identificador da comunidade e dos sujeitos, mas como exemplo, protótipo.

O sistema gaúcho de educação para a rede estadual instituiu prêmios e honrarias para trabalhadores em educação e para escolas que melhor se aproximem das metas de qualidade total. O anátema surge, nessa prática invasiva, porque provoca o fechamento, a introversão de os professores e funcionários de escolas e das próprias instituições de ensino que mantêm todas as suas práticas e possibilidades de discussão e construção de alternativas e qualificação sócio-humana e cultural, sob guarda absoluta. Por trás desse fechamento há a oferta de premiação e essa condição representa retorno econômico, reconhecimento e melhoria nas condições de vida pessoais. Embora individuais e nada estruturais, essas concessões

representam destaque e premiam o *melhor* trabalho, o professor *expert*. Como diz Contreras (2002), o ensino fica reduzido ao espaço da sala de aula.

A situação de premiação, a disputa entre escolas e trabalhadores em educação, estimula a competição e a fragmentação ainda maior do sistema educacional. Nesse ponto, podem ser incluídas as avaliações externas à revelia dos sujeitos educativos, sem critérios e objetivos claros. Toda essa definição política está inserida, há muito, na legislação educacional desta Unidade da Federação Brasileira, através da Lei Estadual da Gestão do Ensino Público do Rio Grande do Sul, conhecida como Lei 10.576/95 e, mais recentemente, através da Lei 12.237/05. A inexistência de debate com a classe de professores e com a comunidade gaúcha, segue os critérios da unilateralidade neoliberal e a lógica da pedagogia de resultados, de causas e conseqüências.

Duas situações impedem a concretização do diálogo pedagógico e cidadão entre trabalhadores em educação, cidadãos gaúchos e o governo do Estado. A primeira situação torna-se perceptível no distanciamento que é assumido pelos cidadãos e professores. Esse distanciamento é provocado pela desconsideração profissional e pessoal que sofrem os servidores públicos da educação quando não são respeitados em suas necessidades mínimas, conferindo autonomia financeira para manter suas famílias e sobreviver com dignidade, além de manter ou elevar o nível de formação pessoal e garantir inserção no meio sociocultural e tecnológico.

Esse mesmo silenciamento que os trabalhadores em educação assumem é creditado ao papel de simples executores de ordens, decretos e normas, que acabam cumprindo por força de legislação, sem a possibilidade de participar na discussão e elaboração das propostas para a educação. É a democracia representativa que ecoa em cada escola, em cada trabalhador da educação e em cada cidadão e cidadã. Essa primeira situação pode ser denominada passividade profissional e agrava-se a cada fragmentação da classe, com o crescimento da

individualização e a valorização das competências e habilidades pessoais com premiações e honrarias.

A política liberal-positivista para a educação da rede pública gaúcha vê em cada escola uma empresa que produz trabalhadores dotados de competências e, como discute Redin (2005), é preciso desconfiar da educação que invoca a competência, a competitividade, a equidade, a eficiência e eficácia, entre outras terminologias de cunho gerencial. Ou, como diz Freire (1982), “A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima” (p. 83).

A segunda situação que provoca distanciamento entre cidadãos, trabalhadores em educação e o governo é a incapacidade ou não-interesse do governo estadual em promover a participação da coletividade nas definições e implementações de políticas para a educação. A política de criação de conselhos escolares está situada dentro dessa ótica liberal, na medida em que não potencializa, antes impede, o envolvimento de toda a comunidade escolar e comunidade em geral no processo de construção, elaboração e discussão da educação. Apenas uma parcela de representantes acaba definindo ou centralizando o poder decisório em nome de toda coletividade. Tomaz Tadeu da Silva (2002) tem razão ao afirmar que o próprio governo esteja submetido a forças econômicas mais poderosas que impedem a participação, mas talvez, também, não seja essa a hora da tomada de consciência da dominação? e de sabermos, como diz Castoriadis (1982), que “Não estamos no mundo para olhá-lo ou para suportá-lo; nosso destino não é o da servidão, há uma ação que pode apoiar-se sobre o que existe para fazer existir o que queremos ser” (p. 71).

A situação anatemática está assegurada pela ausência de um efetivo debate com a comunidade escolar. O uso da terminologia, mesmo sendo figura pesada, justifica-se pela condição atual da escola pública gaúcha e situação de trabalho e aprendizado dos sujeitos.

Basta vermos que anátema, segundo o dicionário Aurélio significa reprovação enérgica, condenação. Contudo, para esta discussão, anátema é tomado no sentido pedagógico de exclusão, cisma entre a demanda cidadã e as ações do poder público, no qual incluo o poder executivo, legislativo e judiciário.

A partir das discussões realizadas neste capítulo, que buscam demonstrar o desenho atual do ensino na rede estadual do Rio Grande do Sul, o estudo, no próximo capítulo, ocupase da autonomia nas escolas da rede, buscando ver, dialeticamente, o caminho trilhado na direção da cidadania. Busco analisar as relações pedagógicas que a escola estabelece e o envolvimento dos trabalhadores em educação, dos sujeitos pedagógicos e da comunidade, na conquista de espaços para a realização da democracia participativa e a efetivação da autonomia como construção coletiva e consagração da cidadania. Toda a análise subsequente terá presente a formação liberal e positivista do Estado do Rio Grande do Sul e suas influências para a educação e seus sujeitos, como foi apresentado no presente capítulo.

## **2 CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CIDADÃ NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS: PROCESSO INTER-SUBJETIVO DE POSICIONAMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**

O reconhecimento da situação atual da educação pública para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, os seus fundamentos ideológico-políticos e pedagógicos, as intenções e definições de políticas públicas, após serem discutidos no capítulo anterior, motivam novas buscas a serem debatidas nesta porção do texto. O presente capítulo é composto por uma análise qualitativa das relações pedagógicas em vigência na rede estadual de educação e se utiliza da analogia com outras experiências e distintas construções das atualmente adotadas pelo governo do Estado, principalmente a Escola Cidadã e o projeto Cidade Educadora.

Este capítulo exerce a capacidade de comparar, dita por Freire (2000) como possível e instituinte da ética. A discussão reveste-se, então, de um sentido dialético e radical sem optar pelo sectarismo (FREIRE, 1987), pois objetiva a interposição de elementos hoje ausentes nas políticas públicas para a educação na rede estadual do Rio Grande do Sul. As relações pedagógicas devem conduzir à construção da cidadania, superando, ou pelo menos questionando, barreiras e concepções liberais/positivistas que ainda tonalizam o ensino da rede estadual com pigmentação verde-oliva.

As práticas conhecidas no período militar, resultantes em imposição, carência de diálogo e centralização, ecoam no princípio do século XXI quando se estuda a educação pública na rede estadual no Rio Grande do Sul. Atitudes de indiferença, controle e subordinação a organismos internacionais por parte do governo gaúcho, ocorridos à revelia da população gaúcha e da comunidade escolar, dos sujeitos pedagógicos e trabalhadores em

educação, concorrem em intensidade e identificam-se com os abusos da ditadura militar brasileira. Não é, portanto, essa a identidade aqui defendida para a construção da autonomia escolar e autonomização dos sujeitos e da comunidade. Tampouco se pretende afirmar que educação é ato segregador do contingente popular ou isolador dos sujeitos da participação nas instâncias do poder. Educação é ação conjunta, comunitária, contextualizada e prática de amor (FREIRE, 1987), de acolhimento que proporciona crescimento. A proximidade viabiliza o diálogo e favorece o entendimento do outro. Nas distâncias e nos afastamentos só há solidão, desconforto e continuísmo, porque são atitudes egoístas. A proximidade exige posicionamento, ação, interação e é nessa presença que ocorre a construção da autonomia.

Na relação de alteridade há permissão de exercícios de liberdade e é nesse espaço de intersubjetividade, diz Nogaró (2000), que os sujeitos tomam consciência de suas possibilidades. Educação é possibilidade na presença, na proximidade, com o outro, os outros. Alguém não coisificado pelo mercado que vê somente relações econômicas, nem feito objeto pela gestão escolar ou pela ação do sistema de ensino e determinações do governo e/ou do Estado. Coisificação que ocorre, também, quando gestores e o sistema de ensino perseguem qualidade e racionalização e quando há a super-valorização por parte do governo do Estado e Secretaria de Educação da burocracia e do centralismo. É preciso que o Estado esteja a serviço da cidadania que deve controlá-lo para que ele não se torne um senhor todo-poderoso, nem um laiaio cumpridor de ordens dos que vivem bem (FREIRE, 2004).

Essas relações de poder são determinadas por atos legais e normas oficiais, deslocadas do vínculo inter-subjetivo que têm espaço privilegiado na comunidade e dentro da escola. Fogem da construção autônoma e forçam a manipulação através da democracia representativa, consagradamente, um modo liberal de controlar avanços na autonomização coletiva e escolar. A educação cidadã é forjada na coletividade e pela comunidade como expressão de sua demanda. Ela brota das concretas necessidades dos cidadãos e cidadãs

preocupados em participar de todas as vantagens sociais, econômicas e culturais que ajudaram a construir. As interferências externas do poder público, primeiramente, devem se dirigir no sentido de auxiliar, promover e atender, social, econômica e politicamente as demandas reivindicadas pela comunidade.

Outra interferência primordial que contribui com a cidadania e também é papel do Estado, está na promoção do debate público, motivação para a incorporação da consciência dos direitos e dos compromissos comunitários. A ação do Estado não é extrínseca aos desejos da coletividade, mas promotora da satisfação das necessidades sociais. Relações de proximidade que educam e contribuem para o crescimento da comunidade e dos seres humanos não podem esquecer a auto-construção (CASTORIADIS, 2002b; DEMO, 2003, 1999). A autonomia escolar se constrói a partir das relações vinculadas da escola com a comunidade e destas com a realidade enfrentada pela população. Aí é construída a problemática educacional. Não para manter relações verticais ou tradicionais, mas para aprofundar sempre e cada vez mais a democracia, a qualidade de vida e a participação social em qualquer instância, primeiros passos na conquista da autonomia escolar.

Imposições veiculadas nas normatizações governamentais não estão contempladas na construção da autonomia escolar, justamente porque são concessões, *benesses* do poder e decisões afastadas das comunidades. Essa prática de isolar a população dá conta da concepção positivista de que o Estado precisa de técnicos para solucionar os problemas sociais e eles “sabem” mais do que a população. Mais do que ela própria sabe seus problemas. Pode-se dizer, então, que o ensino é técnica, burocracia e, a educação, compromisso com a vida, participação. Entendido, assim, ensino é apenas uma forma de educação que não prioriza a cidadania, mas espaços de ignorância a serem preenchidos com habilidades, com ciência. A escola precisa de autonomia cidadã, que ocorre com participação e relações interpessoais, não unilaterais. O retrocesso sensível no presente governo estadual com sua rede de ensino é

devido à ampliação do distanciamento entre sujeitos pedagógicos e instâncias governamentais. O cavar deste abismo atende às sensações de normalidade das relações lineares, sem envolvimento da população com seu governo ou com o poder político e difunde o mesmo sentimento de estranheza da comunidade escolar com a escola e com a construção da educação a que tem direito.

Com Freire (2000), é possível dizer que ao Estado é imprescindível assegurar a verdade de que todos e todas são iguais perante a lei e que faça isso de tal modo educativo que seja óbvio o exercício desse direito. Promover o envolvimento da comunidade, a discussão, é tarefa do poder político que almeja o ser humano construído com dignidade e ocupando seus espaços de cidadão. A escola não pode, então, ser espaço estranho à mesma comunidade que a abriga e a instituiu, nem pode causar espanto ao assumir um posicionamento político em favor da humanidade, da vida.

A escola cidadã é um espaço agregador de qualificação sócio-humana aos seus sujeitos, despertando-lhes o sentido da permanente busca encontrado na desacomodação e participação. Construir autonomia na escola pública da rede estadual no Rio Grande do Sul passa pelo compromisso conjunto da escola assumir seus sujeitos, dos sujeitos assumirem a escola e ambos assumirem-se como atores, agentes, de transformação. Nas palavras de Freire (1996), “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-pedagógica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou as professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (p. 46).

As relações estabelecidas na atualidade entre o governo, enquanto gestor das políticas para a educação da rede estadual, e os trabalhadores em educação não têm contribuído para a construção da autonomia da escola pública. Elas se associam a parcialidade da legislação para a educação. A lei de Gestão Democrática (Arts. 1º, 2º, 8º, 65, 75, 97) e a LDB (Art. 3º, 4º, 14, 15) caracterizam-se pela promoção da unilateralidade das ações pedagógicas de quem detém o

poder. Essas mesmas legislações estão situadas na concepção liberal/positivista de educação e muito pouco têm feito para a efetivação do mínimo em gestão democrática ao qual se propuseram. A crise econômica do Rio Grande do Sul tem sensibilizado a comunidade gaúcha e as escolas que acompanham passivas as isenções de impostos e fomentos à industrialização de cidades gaúchas e a conseqüente retirada de recursos públicos das áreas sociais. Apelos e manifestações periódicas dos trabalhadores em educação em defesa da escola pública de qualidade<sup>21</sup> têm merecido tratamentos de indiferença e incorporam as relações de dominação que o sistema impôs, e têm se naturalizado, aos servidores públicos e à sociedade gaúcha, conforme discutido no item 1.3 do capítulo anterior.

O modelo centralista de gestão e administração do sistema gaúcho de ensino contamina as escolas que repetem as relações conservadoras e estruturalmente verticais do sistema de ensino em seu cotidiano. A partir das direções, fonte da *verdade*, geralmente, amparada em poder ameaçador, são desenvolvidas as demais relações com professores, funcionários, pais, mães e estudantes e também as relações pedagógicas desses segmentos escolares entre si. A ação do governo do Estado do Rio Grande do Sul, também, não busca estabelecer vínculos concretos e efetivos com os cidadãos gaúchos. Tampouco aprofunda relações com os trabalhadores em educação. Não há inter-subjetividade em processos dominadores. A intersubjetividade é a certificadora do estabelecimento de relações de confiança porque exige presença, proximidade, convivência e compromisso conjunto.

Como nos diz Freire (1982), “...comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a libertação” (p. 81). Compreendendo comunhão como colaboração, fusão (FREIRE, 1987), entendemos também a dimensão da inter-subjetividade. Ela ocorre nesse nível de profundidade e é radical no processo de *fundir* interesses, ideais, desejos. Não há

---

<sup>21</sup> Refiro-me não só às mobilizações dos/das trabalhadores/as em educação, através do CPERS Sindicato, mas das escolas, direções, professores/as, funcionários/as, pais, mães e estudantes diante das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs e nas próprias comunidades.

processo inter-subjetivo nas relações do governo gaúcho com a educação da rede estadual e seus sujeitos. O processo inter-subjetivo já é educativo pela renúncia que cada indivíduo faz do seu mundo egoísta, isolado, privado em favor da comunidade. Então, não se pode dizer que há processos radicais de educação cidadã na rede estadual do Rio Grande do Sul ao se olhar as relações do gestor do sistema, o governo estadual, com seus sujeitos. Talvez se encontre na ausência de relações intersubjetivas entre o governo do Rio Grande do Sul e a população sul-riograndense, especialmente os servidores públicos – sempre acusados de definirem resultados eleitorais e elevarem os gastos públicos, comprometendo a administração estadual -, uma das causas das constantes alterações de partidos políticos para assumirem o Palácio Piratini. Onde há poder centralizado, individualizado, não pode haver comunhão, espaço das autênticas relações intersubjetivas.

A missão da educação, do educador e da escola, na construção da cidadania, é semelhante à do jardineiro. Não pode fazer germinar a semente. A força e a capacidade da germinação já estão contidas na própria semente. No entanto, o jardineiro cria condições para que ocorra o germinar. Aduba o canteiro, semeia, rega e protege. Só assim terá certeza da primavera. O ato educativo é um ato de cuidado, de dedicação que auxilia na formação do ser ao permitir a potencialização das capacidades intrínsecas deste ser. Educar é autonomizar sujeitos para que floresçam e frutifiquem na cidadania. O jardineiro não diz que algumas sementes têm mais condições do que as outras. Ele compreende a essência da natureza onde todas apresentam condições de florir a seu modo. Quem faz a segregação é o especialista, o técnico, que vê os resultados apenas porque entende tudo a partir da potencialidade produtiva, diferentemente do jardineiro que vê a gratidão da vida e a beleza do cuidado. A esperança freireana (FREIRE, 2003) faz-se presente nesse momento, dizendo da necessidade de acreditar, trabalhar, cuidar, lutar para que, sempre, pela ação cultural e pedagógica da coletividade, a educação possa contribuir na construção de relações autônomas e cidadania. O

jardineiro não age deste modo por impulsão sentimentalista ou por ser desprovido de racionalidade, mas porque consciente da essencialidade de sua ação histórica como construtora da próxima primavera; uma atitude de crença na potencialidade de cada semente em formar com as outras a mais bela estação.

O ato educativo não pode ficar subordinado ao econômico, de modo que o mercado determine o ritmo, a profundidade e a qualidade das relações pedagógicas. A autonomia entra em falência quando, docilmente, aceita a não-participação e submete-se a justificativas dadas pelo poder. A escola autônoma, juntamente com seus sujeitos, não cede aos apelos e argumentos do poder econômico porque o sabe interesseiro, desumano e dominador. O setor econômico precisa ser conduzido pela sociedade autônoma para estar a serviço do social. A intensidade das relações educativas, definidas pela comunidade, deve determinar os investimentos econômicos.

Os cidadãos, mesmo não figurando, em primeiro lugar como ocorre hoje, obrigatoriamente constituem a preocupação fundamental de toda ação governamental. O Estado moderno, mesmo pensado dentro da ideologia liberal, tem no ser humano e sua segurança o fundamento principal de sua existência. Não sendo assim, o próprio Estado perde sua razão de ser. Apesar de divergir das concepções com acento humanitário e social, quanto aos meios e objetivos, a constituição liberal do Estado propõe-se a pensar no indivíduo. Mas na direção assumida pelo Estado, atualmente, aparece o ser humano a serviço da estrutura que foi criada para sua segurança, para coordenação das ações sociais.

No dizer de Bogo, (1999), “...o Estado que deveria ser o principal interessado e defensor, passa a ser o principal opositor da reforma agrária e dos movimentos sociais, e se nega a cumprir seu dever fundamental, que é zelar pelo bem-estar dos cidadãos, garantindo-lhes trabalho, educação, moradia, saúde, etc” (p. 26). Fica evidente, então, o processo de autonomia do Estado e seus dirigentes do poder executivo, legislativo e judiciário, em relação

à cidadania. Essa autonomia, não a cidadã, é forjada na ótica liberal/positivista e provoca distanciamento do poder em relação ao povo porque amparada na representação. Essa idéia aparece na legislação gaúcha para a educação da rede estadual através da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, Lei 10.576/95 e suas várias alterações e no Contrato de Gestão, Lei 12.237/05.

Dois são os conceitos de autonomia presentes na escola pública do Estado do Rio Grande do Sul. Um atualmente hegemônico e historicamente aplicado pelos governos estaduais, é sinônimo de distanciamento, afastamento, exclusão popular dos poderes e decisões. Funciona na ordem liberal da representação ou da democracia representativa. Esta primeira concepção é responsável por toda a legislação educacional em vigor para a rede estadual de ensino. Sua aparência é democrática, mas não foge da sistemática impositiva à medida que as decisões ocorrem em gabinetes à luz de especialistas iluminados ao gosto positivista daqueles que *sabem* e controlam o valor científico. Esta compreensão centralista não se faz presente apenas no ensino, mas é vício sistêmico, conforme discussão do capítulo 1, em outras instâncias da ação governamental. A outra concepção de autonomia, apresentada neste texto como necessária e urgente para a rede estadual de educação, é a autonomia cidadã. Autonomia não outorgada, mas construída pelas comunidades a partir de suas concepções, de suas necessidades e de seus desejos. Esta autonomia sabe que “O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria...” (DEMO, 2003 : 17).

A demanda comunitária organiza a escola, fornecendo elementos para que seu funcionamento atenda a suas expectativas enquanto instituição de formação e agregação das ansiedades comunitárias e, desta forma, seja um instrumento qualificador da vida de seus sujeitos. Institui-se, então, pela ação da comunidade, a escola cidadã, corpo contínuo da comunidade que vive e gera vida. Ambas, escola e comunidade, se constroem a partir da

consciência de sua condição e das possibilidades que apresentam, que gestam, para enfrentar a sua situação enraizada na estrutura macro-social. A auto-criação (CASTORIADIS, 2002, 1982) é esse processo de autonomia cidadã que não depende da delegação de poderes institucionalizados, de concessões fragmentárias dos governos; mas é gestada na própria comunidade em processo educativo e coletivo. Essa segunda concepção só entende autonomia como construção da própria comunidade juntamente com a escola. É processo de *empowerment* (SILVA, 2003), empoderamento que só ocorre na coletividade, no compromisso solidário com o explorado, o oprimido (FREIRE e SHOR, 2003; FREIRE, 1987) e na busca incessante e esperançosa da superação do atrelamento histórico que põe a educação a serviço do poder econômico.

A educação como agente da cidadania através de um processo de radicalização progressiva da autonomia, não no conceito liberal de distanciamento, mas com vínculos comunitários, pode reivindicar espaços democráticos de participação e envolvimento. Ir contra a liberalização do Estado do Rio Grande do Sul é ação pedagógica de valorização dos sujeitos e requer um diálogo aberto que exponha as dificuldades, as fraquezas, os abismos da escola pública da rede estadual gaúcha.

A transparência exigida na Lei 10.576/95, em seus artigos 1º e 8º, se analisada em uma relação democrática e cidadã, deve também autorizar a abertura para a comunidade de tudo aquilo que vem sendo feito pelos gestores públicos estaduais com a educação. Isto inclui mostrar a verdadeira situação em que se encontram as escolas e a qualidade da educação na rede. Não de forma isolada e fragmentada, mas associada ao conjunto de ocorrências e tendências das políticas públicas para o Estado do Rio Grande do Sul e das orientações liberais que tomam conta do governo. A autonomização das escolas é processo de questionamento da utilidade e validade do ensino pensado para a rede. A quem a forma atual de ensino, de educação, de relações pedagógicas, está servindo? Essa *interferência* cidadã

contribui para a tomada de consciência coletiva da necessária superação do ensino utilitário enquanto servo do crescimento econômico e do progresso técnico distante dos sujeitos e, por vezes, contrário a suas demandas. A qualificação do mundo do trabalho passa pela valorização do homem e da mulher que conduzem a máquina e pelo respeito ao homem e à mulher que utilizam o produto.

A construção de uma educação cidadã não ocorre sem a valorização dos sujeitos implicados em todo o processo e esse é o primeiro passo para a construção da autonomia cidadã: o despertar da centralidade do ser humano como ser solidário, em todos os processos pedagógicos e políticos. Não mais como indivíduo, sozinho, isolado; mas coletividade, comunidade produzindo significações constitutivas do ser-junto (CASTORIADIS, 1999). Dessa forma, os professores deixam de ser transmissores de cultura reproduzindo a idéia de democracia outorgada e assumem a experiência cotidiana dos cidadãos, como diz Brandão (2000), criando e re-criando suas leis, suas interpretações e sua comunidade.

A prevalência do econômico sobre o social e o pedagógico é sensível nas escolas públicas da rede gaúcha, pela subordinação do setor pedagógico ao financeiro. Esta prática tem conseqüências diretas para a autonomia das escolas e para a própria qualidade social e intelectual da educação. A predominância econômica acaba impondo o ritmo de desenvolvimento e aprofundamento pedagógico. Ocorre que a convergência do governo estadual com a ideologia liberal, *ancila do mercado*, direciona os recursos e o modo de administração do Estado aos interesses positivistas de progresso, desenvolvimento industrial e exportação. Os recursos gerados pela sociedade gaúcha são aplicados na atração de grandes empresas para o solo sul-rio-grandense com isenções de impostos e favorecimentos econômicos. O setor social, onde se inclui a educação, fica a descoberto e não figura entre as preocupações orçamentárias. Com a crise financeira do Rio Grande do Sul, as escolas vêem seus poucos recursos não depositados, como exige a legislação, ocasionando atrasos de até seis

meses nos repasses da denominada “autonomia financeira”, desde a aprovação da Lei 10.576<sup>22</sup>, em 14 de novembro de 1995.

Os projetos e ações pedagógicas encaminhados diretamente às CREs<sup>23</sup> para aprovação e autorizações encontram barreiras para serem aplicados. Principalmente quando se trata de aumento de carga horária ou exigem nomeação de trabalhadores em educação. As justificativas para a impossibilidade de provimento de “recursos humanos” é o aumento das despesas. O próprio Estado bloqueia ações emancipatórias, pois não existe emancipação política sem emancipação econômica (DEMO, 2003). Toda a ação educativa das escolas da rede estadual no Rio Grande do Sul, embora não diste da realidade nacional no geral, está controlada e determinada pelo econômico, que escapa ao controle social. Da mesma forma, a orientação política que o Estado assume hoje é conivente com a centralização e ignora a educação em seu sentido mais amplo juntamente com seus sujeitos. O “caixa único”, adotado no Estado do Rio Grande do Sul, depósito comum de todas as receitas, *embola* os recursos financeiros e facilita saques para efetuar pagamentos a outros compromissos que não os socialmente pretendidos, muito menos os morais e necessários à educação, de modo especial.

Esse centralismo econômico e seu império direcionam as ações do governo estadual, que se distancia continuamente das atividades educativas. O impedimento da autonomização cidadã das escolas da rede pública estadual vem, ainda, pela dificuldade, para não dizer inexistência, de formação dos trabalhadores em educação. A calamidade é aprofundada pelo aumento da carga horária de trabalho individual, determinado pelo decreto 41.850/02 e Lei 12.237/05, um fator contrário à disponibilidade de tempo para aprofundamentos das práticas e concepções pedagógicas através de debates e estudos nas escolas entre trabalhadores em educação. O investimento na formação dos professores e funcionários é insignificante e

---

<sup>22</sup> Informação obtida via e-mail junto à Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 04/2006, nos endereços [gab-dad@seduc.rs.gov.br](mailto:gab-dad@seduc.rs.gov.br) e [dfi-dad@seduc.rs.gov.br](mailto:dfi-dad@seduc.rs.gov.br).

demonstra o controle exercido sobre os trabalhadores, efetivado pela redução do tempo para encontros.

Paralela ao desinteresse com a formação, o Estado institui a fragmentação das escolas com a Lei 12.237/05, consagrando a corrida pela qualificação individual de cada escola e fomentando o gerenciamento empresarial na educação. Inaugura-se, então, a época da “qualidade total”. Isolamento que acrescenta pontos ao modo individualista e de concorrência adotado pelo governo do Estado, iluminado pelo liberalismo/neoliberalismo. O sistema de ensino, nesse distanciamento que assumiu em relação ao corpo docente e funcional das escolas não formula uma política salarial consistente, capaz de habilitar e capacitar trabalhadores em educação para empreenderem a formação continuada.

Além desses fatores, contribui para a decadência da escola pública, o desencantamento (GENTILI, 2000) que a escola e professores têm introjetado. Essa atitude interfere nas suas ações de dois modos: primeiro, desmotiva para uma atitude ética, profunda e questionadora das relações sociais e, segundo, desencanta a coletividade, que fica sem referenciais formadores e orientação sócio-humana e cidadã capaz de motivar lutas reivindicatórias. Trabalhador em educação desencantado não consegue significar sua prática nem encantar, motivar sujeitos para a autonomia, para a luta, para a cidadania.

O desencantamento não pode ser creditado aos trabalhadores em educação responsabilizando-os pela sua proliferação ou criação. São vítimas tanto quanto o é a sociedade gaúcha. Ele já é um efeito característico do modelo sistêmico de isolamento adotado neste Estado liberal de privilégios e des-casos. O desencantamento como ocorrência social na atualidade é, após ter sido provocado pela omissão do governo com professores, funcionários e escolas, o principal argumento, do próprio governo, para demonstrar a insignificância, a des-qualificação da escola pública e a necessidade, então, de sua

---

<sup>23</sup> Falo em relação à 20ª CRE, Coordenadoria Regional de Educação responsável pelas escolas pesquisadas e onde se localiza a Escola Estadual na qual estou lotado desde 1993. Penso que as CREs agem por orientação da

privatização. Essa submissão ao liberalismo está respaldada por Hayek, quando diz que “Fracionar ou descentralizar o poder corresponde, forçosamente, a reduzir a soma absoluta de poder, e o sistema de concorrência é o único capaz de reduzir, ao mínimo, pela descentralização, o poder exercido pelo homem sobre o homem” (1990 : 143). Pode-se ver que a lógica instituída no controle gaúcho sobre a educação, incorpora o individualismo e torna-se frágil ao poder e exposta às “vontades” dirigentes. O próprio Estado promove uma relação promíscua e incestuosa com a educação, mantendo-a atrelada aos seus gostos ideológicos e não como compromisso social e direito da cidadania. Diferentemente do entendimento liberal, Zitkoski (2000) vê outro horizonte para a crise social que atinge também a educação e seus sujeitos, pois

O resultado do excesso da racionalização moderna é a produção do efeito inverso, que desemboca na crise profunda da humanidade e no vazio de referências característico do clima cultural pós-moderno. Constata-se, então, que, no atual contexto sócio-cultural, as conseqüências práticas dessa crise, produzem o avanço de irracionalismos e a ausência de projetos alternativos à vida em sociedade, gerando, assim, um clima de pessimismo, apatia e desesperança no núcleo cultural das sociedades contemporâneas (p. 82).

A solidificação de práticas políticas distanciadas dos cidadãos e orientada pelos interesses econômicos, tem conduzido os governos gaúchos à organização do ensino para a rede estadual de modo fragmentado e descontínuo, a cada período administrativo. Essa ruptura político-pedagógica liberal está consolidada a partir de duas constatações: na primeira situação experienciada pelas escolas da rede é encontrada a acomodação de trabalhadores em educação que já é fruto do desencantamento provocado pela descontinuidade pedagógica ou inexistência de uma política consistente para a educação. A acomodação ou inação, o conformismo, acarreta problemas pedagógicos aos trabalhadores que se vêem constantemente em conflito com pais, mães e estudantes. Tais acontecimentos atrapalham o processo de construção do ser humano porque viciam a prática pedagógica no conformismo diante da des-

autorização das famílias e do próprio Estado e pelo sentimento de incapacidade dos trabalhadores em educação. Carentes de momentos de análise coletiva que favoreçam compreensões mais amplas e conjunturais e construções coletivas, a situação lhes foge do controle e acabam, então, descuidando de suas tarefas ou desmotivando-se para desempenhá-las com mais propriedade.

Esta primeira situação vivenciada nas escolas da rede estadual tem contribuído com a decadência do sindicato dos professores e funcionários (CPERS), desmobilizando os trabalhadores em educação e gerando um descompromisso com a escola, com o ambiente de trabalho, colegas e com os estudantes. A segunda situação caracteriza-se pela constante mudança de planos para o ensino público estadual com o atrelamento dos governos às normas dos organismos internacionais que se entendem definidores das políticas públicas para o Brasil. As escolas não conseguem unir forças para estruturar e aplicar suas propostas de educação com continuidade e vinculadas aos interesses da comunidade.

Tanto a inatividade dos trabalhadores em educação, quanto a submissão de repetidos governos do Estado do Rio Grande do Sul aos financiamentos e determinações internacionais, têm despolitizado a atividade pedagógica e acometido as escolas e seus sujeitos de um apassivamento maléfico à cidadania e à autonomia e fértil ao controle centralista da ideologia liberal/neoliberal e positivista/neopositivista. A cada governo estadual são renovadas as normas e legislações que interferem nas orientações das escolas e práticas pedagógicas. Percebe-se uma impossibilidade de interferência dos professores e das professoras, dos funcionários e funcionárias de escolas e da comunidade na interrupção do continuísmo fragmentador da educação gaúcha.

Sem a intenção de criar fórmulas mágicas, nem apontar caminhos precipitados, este capítulo, fugindo da moda e da ortodoxia, discute três carências presentes na rede estadual que afetam as iniciativas pedagógicas cidadãs, preocupadas com a transformação social e a

defesa da vida. O primeiro momento da discussão procura dar conta do ainda crescente individualismo difundido pelo liberalismo/positivismo e recorrente a cada governo, dificultando a possibilidade construtiva de uma identidade entre a comunidade e sua escola. Os espaços de ação coletiva reduzem-se ao mínimo e são ampliadas trincheiras sectaristas que primam pelo conflito e não por relações dialógicas. Um segundo ponto de discussão busca compreender a abdicação, a renúncia da autonomia cidadã na escola pública e a vinculação com os descasos comunitários incorporados no cotidiano dos sujeitos habituados à representação, ao distanciamento com o poder. A terceira análise resgata algumas práticas cidadãs desenvolvidas no Rio Grande do Sul que têm contribuído efetivamente com a radicalização da autonomia, necessária na construção da cidadania e da democracia participativa. O objetivo é mostrar, com Freire (2000), que, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 67). Essa mudança começa a acontecer na escola cidadã que vê o outro como sujeito e o entende contextualizado como outro, na sua realidade e história, como ator, e não como isto ou aquilo (FREIRE, 1996).

## **2.1 Identidade e ação coletiva: envolvimento instituinte**

O processo de construção da autonomia das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul segue em sentido contrário à fragmentação que vem sendo cimentada no modo de governar da atual gestão pública. A concretização da autonomia cidadã está intimamente relacionada com a capacidade construtiva de vínculos identitários da escola com a comunidade. Não pode haver ruptura de laços entre a comunidade que demandou, instituiu a escola e a atuação dessa mesma escola. A escola autônoma é, para seus sujeitos, uma referência porque se constitui em promotora da autonomização dos sujeitos e da comunidade, contribuindo com a satisfação dos direitos das pessoas que dela se aproximam e, também,

ampliando sua ação pedagógica, assumindo uma atitude de busca em relação aos excluídos. Desperta, assim, a consciência coletiva, fundamento da autonomia cidadã.

A *autonomia* é condição primeira para a consolidação da cidadania dentro da escola, na comunidade e na sociedade em geral. Como diz Demo (1999), “É a sociedade organizada que define o papel e o espaço do Estado, não o contrário” (p. 15). Ao se entender autonomia como conquista pessoal, há um sentido de auto-manutenção econômica e financeira, pensamento e ação próprias em conformidade ética com a coletividade e, a partir de então, auto-construção, auto-instituição, do sujeito, do cidadão. Voltando a análise para a escola, há também uma configuração auto-constitutiva. Como deve haver pessoalidade na autonomia do sujeito, na autonomia escolar faz-se necessária uma identidade entre a escola, enquanto criação social, e a comunidade. Esta identificação também é fundamental existir na relação da comunidade com sua criação, a escola. De forma que uma construa a outra em processo dialético e não solidificado, pronto, fechado. Ambas se construindo como responsáveis uma pela outra, superando a relação tanto de dependência quanto de independência de modo que haja um envolvimento vital como a gestação: a mãe não existe sem o bebê que gera e tampouco o bebê é possível sem a mãe que o protege. O ser gerado dá vida à mãe que, por sua vez, dá vida ao novo ser. Não numa relação somente sentimental, mas racional, de cuidado e pertencimento no sentido freireano (1987). Tanto a comunidade quanto a escola contribuem para que cada uma seja autônoma e trabalhe na construção de sujeitos autônomos.

Outro elemento necessário à autonomia da escola é autoconstrução, a capacidade de iniciativas que, por serem autônomas, não seguem os passos já delimitados pelo poder. Escola autônoma é escola que traça seu caminho em consolidação com os interesses de sua comunidade e que, ao mesmo tempo, está ocupada com o crescimento pessoal, humano e coletivo da comunidade. A escola autônoma não busca ser independente porque está inserida em um contexto socioeconômico e cultural que lhe dá garantias de existência e pretende sua

continuidade. É o sentido social do Estado que a deve manter. Dentro dessa constituição legal, a escola precisa construir-se capaz de iniciativas que desacomodem sujeitos e instituições, despertando a cidadania para a preocupação fundamental com a vida, com o outro. A ação educativa da escola, então, é capaz de construir sujeitos autônomos questionadores e atuantes que, juntos com a escola, repensam a organização do Estado como instituição social e só o admitam a serviço dos cidadãos, das camadas populares excluídas. É parte da missão dos educadores, diz Freire (2004), direcionar suas ações para a mobilização e organização das classes populares e movimentos sociais, almejando, democraticamente, a instauração de governos mais justos, promotores da participação ampla e cidadã e respeitador das decisões populares.

Falar em popular, não é excluir uma parcela da população, aquela que não se considera povo - e nem o é pelo fato de compor uma elite econômico-cultural -. Essa linha de pensamento se coloca na ordem da sectarização e não condiz com a possibilidade dialógica que se discute nesse texto. Mas resgatar o sentido popular é ser inclusivo, olhar para a grande margem da sociedade que ainda não conseguiu – ou lhe foi roubado o direito de – participar do progresso, da evolução tecnológica, das “benesses” do capital, dos lucros do mercado e das “facilidades” da vida moderna. Em outras palavras, dizer povo é ser histórico, militante, atuante, comprometido com o outro, pronunciar a vida esquecida em milhões de irmãos e irmãs e mostrar que a um custo muito elevado, a miséria desses excluídos, foram construídas maravilhosas máquinas, equipamentos, facilidades, luxos, do ponto de vista contemporâneo, porém supérfluos, inúteis e desnecessários à promoção da vida.

A escola cidadã, em sua atuação educativa, não pode esquecer a dimensão popular na construção da autonomia porque, ao ser autônoma, reverte a ordem estabelecida, a lógica do controle e da centralização, rompe com o vínculo dominador do capital e fortalece relações comunitárias, humanas, sociais e culturais de identidade com o meio onde está inserida.

Valorizar o popular é dar uma outra conotação à ação pedagógica, estando junto com os excluídos para, identificando-se com eles, construir a inclusão. Diferentemente do modelo concentrador atual, a inclusão aqui proposta não provoca a necessária exclusão, mas a participação no “progresso” moderno e a possibilidade de dizer-se pessoa e cidadão a um número cada vez maior de seres humanos, de espaços e vivências ecológicas.

O empoderamento necessário para a instituição da autonomia cidadã na escola é acontecimento recíproco à descoberta coletiva da força comunitária. Não há autonomia, se não houver participação coletiva. Todos os sujeitos lutando para superar o individualismo liberal, positivista e capitalista que faz dos seres humanos objetos controlados por forças impessoais. Forças controladoras também dos dirigentes políticos gaúchos, que se tornam centralizadores, incorporam a burocracia e disseminam práticas heterônomas pela formação ideológica conservadora que assumem, contempladora da submissão.

Dois são as orientações para o poder: 1) com vasta amplitude de ocorrência na história gaúcha, **o poder concentrador** de renda, decisões e de mais poder; 2) por breves momentos na luta gaúcha, **o poder popular** manifestou-se com a indicação de lideranças políticas: com a denominada legalidade foi criada uma resistência ao poder conservador em 1961, durante o governo Brizola (1959-1962) e, como anseio de libertação, de 1999 a 2002; com Olívio Dutra a população gaúcha sentiu-se mais próxima do poder de decisão.

A escola, enquanto instituição social, tem grandes dificuldades de autonomizar-se à sombra do poder político e econômico determinante de normas e difusor de conceitos da insuficiente democracia representativa. Os movimentos populares com orientação religiosa, laica, política, socialista, partidos políticos coerentes com as demandas populares e militantes nessa luta e os sindicatos autênticos na defesa da vida, com acento mais histórico e mesmo os portadores de entendimentos mais recentes, mas envolvidos e comprometidos com a parcela social excluída, testemunham a força construtiva e viável da comunidade gaúcha. Autenticam

também a vitalidade da comunidade na defesa da autonomia da escola pública que passa pela re-discussão de sua qualidade educacional, valorização dos trabalhadores em educação e radical compromisso democrático participativo.

A luta pela autonomização das escolas é construção permanente e exigente de compromissos comunitários e questionamento profundo de todos os conceitos e atitudes que fazem a prática educadora cair na “normalidade”. A ação autônoma não cansa de questionar-se a si mesma, como diz Castoriadis (2002b),

Apenas a educação *paideia* dos cidadãos enquanto tais pode dotar o ‘espaço público’ de um autêntico e verdadeiro conteúdo. Mas essa *paideia* não é, basicamente, questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *polis* é também cada uma delas, e de que o destino da *polis* depende também do que elas pensam, falem, decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política (p.312).

A grande dificuldade das escolas, na atualidade, para iniciar um processo de autonomização ou para mantê-lo e aprofundá-lo como luta permanente e constante devir, se deve a quatro fatores, entre outros. Sem esgotar a questão, são destacados, nesse momento: 1º) poder oligárquico presente no Brasil desde a colonização portuguesa, favorecido pelo modelo de divisão das terras brasileiras e distribuição em forma de capitânicas hereditárias e sesmarias, especificamente no Rio Grande do Sul; 2º) forte herança ditatorial positivista do recentemente derrotado período militar; 3º) também presente no período de 64 a 85, compõe a base ideológica dos dirigentes brasileiros desde longa data, ganhou forças com partidos políticos, lideranças e intelectuais situados na fronteira da direita (FREIRE, 2004), deve-se às influências liberais/neoliberais; 4º) dificuldade que vem à tona quando se vê o temor e a falta de confiança em si mesmo e nos outros, provocados pela ditadura militar e a incerteza, desesperança, des-ilusão, difundidos por concepções liberais/neoliberais, positivistas/neopositivistas por ocasião de explicações funcionalistas para a sociedade. Cada ser humano deve desempenhar a função para a qual nasceu, dizem. Esse quarto fator traz o

sentido de que a sociedade precisa de todos: ricos e pobres, explorados e exploradores, pessoas que mandam e outras que trabalham, quem determina e quem cumpre. Alguém que sabe, o professor, e quem não sabe a aluno. Está aí configurado um pedido de conformação e acomodação, ecoando em uníssono com a globalização imperialista.

Sendo verídico que as forças conservadoras, reacionárias, impeditivas de autonomia cidadã, pela sua essência, existência e permanência, tomaram conta dos canais e controle do poder político, submetendo-o ao princípio do mercado, não se pode esquecer que é no seio dessa realidade que os movimentos sociais e intelectuais de esquerda, organizados em partidos políticos, sindicatos e ONGs, fundam suas re-ações em processo dialético. É nesse sentido que este texto tem optado pela terminologia “educação”, referindo-se a iniciativas cidadãs, avançado para além do termo “ensino” que denota organização do sistema, influenciado pelas forças do mercado neoliberal. Isso se dá, justamente, pelo entendimento de que a educação é uma relação de construção de conhecimento e atitudes que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e da própria escola, sendo, igualmente, o aprendizado que a escola adquire com as lutas sociais.

As lições de autonomia passam hoje pela “rebeldia” e têm um espírito revolucionário que transpõe, à distância, noções de simples melhorias. Quando a escola “ensina” *rebeldia* ou *revolução*, com seu exemplo de ética, participação e luta pela qualidade da educação pública, não está sendo reformista. Ela está propondo transformações radicais, sumando as estruturas dominadoras e rompendo com o continuísmo sistêmico que valoriza apenas as classes dirigentes. Essas lições podem ser apreendidas pela escola em seu processo de autonomização porque a educação para autonomia da escola é exercício coletivo e de organização a partir do pedagógico da mobilização social.

O ensino tem uma história individualista no Rio Grande do Sul. Sempre favoreceu o continuísmo político e o poder econômico, nasceu insensível às demandas da população e

atrelado ao poder por obra *caudilhista* de quem determina o certo e o errado, quem deve estudar e quem não, distribuindo vida para alguns e morte para outros. Tanto enquanto sistema de educação, quanto como prática de professores que para a dominação foram formados e, mesmo, as próprias escolas que, viciadamente, acolhem currículos já pensados. Demonstrem acomodação que abdica da luta pela autonomia. A escola, por vezes, tem se colocado ainda como detentora do saber e controladora da verdade, o que impede o diálogo, o estudo do diferente.

O ensino, compreendido historicamente na rede estadual gaúcha, foi estruturado com relações verticais do tipo “ensino-aprendizagem”, causas-conseqüências, a professora ensina e o aluno aprende. Modelo impeditivo de construções pessoais e coletivas, não favorece relações dialógicas porque desinteressam à manutenção do poder e à sua justificação. Forjar uma educação autônoma, com escolas, sujeitos e instituições autônomas é tão possível, mesmo não sendo fácil, quanto construir o fim da ditadura militar brasileira como fez a sociedade subjugada. A reação tem possibilidades de surgir a partir de dentro, um movimento interno que proclame a autonomia. A escola precisa entender a impossibilidade de conciliar a substantividade democrática com as atitudes e as práticas elitistamente autoritárias. A substantividade democrática exige de todos a comunhão com quem se aprende e a quem se ensina na prática comum da libertação (FREIRE e Fr. BETO, 1986). Nesse âmbito, ocorre educação, construção do conhecimento que prima pela coletividade e não aprendizado de verdades repassadas, que se constituem em ato egoísta. A autonomia da escola é possibilidade a partir da comunhão cidadã, da educação que incorpora relações de inclusão e valorização da pluralidade, das múltiplas verdades que precisam ser pronunciadas.

O fato de não haver autonomia cidadã na legislação estadual do Rio Grande do Sul, que a define como “relativa” nas escolas, e ausência de compromisso questionador que têm os sujeitos e as instituições cidadãs diante das concessões do poder político-econômico, não

exime o Estado de sua função social. Ao Estado, enquanto gestor e responsável pelo sistema de ensino, é debitado o dever subjetivo de agir ativamente na promoção da vida e na proteção de seus cidadãos. Juntamente com seus dirigentes, o poder político instituído não pode ser isentado da tarefa de defesa da cidadania.

A autonomia, embora não aceita como dádiva de um Estado centralizador e burocrático, alinhado aos interesses capitalistas e fiel escudeiro dos dogmas liberais/positivistas, constitui-se em instrumento de combate coletivo a qualquer possibilidade de fuga desse gestor diante de sua responsabilidade social. Portanto, dizer que autonomia não pode ser outorgada, não exclui a função primordial do Estado do dever proporcionar caminhos, meios e possibilidades de construção da participação, de espaços democráticos a serem ocupados pelos cidadãos. Não para que haja um amplo dirigismo e tampouco que se viabilize o individualismo, como quer Hayek (1990), mas para que o Estado cumpra a função de organizador da sociedade a partir da expressão da cidadania e acolhimento das demandas populares.

A autonomia far-se-á concreta no momento em que, não havendo ação do Estado dirigida para a cidadania, a coletividade entender necessária a substituição desse conjunto de dirigentes e da estrutura representativa. A ação educativa deve proporcionar condições para a construção dessa “munição” crítico-dialógica e de luta, capacitando sujeitos para a intervenção ativa nas instâncias de decisão e poder, reivindicando a missão coletiva do Estado. Haverá, então, “...criação, por parte do povo, de novas formas de organização política, fundadas na democracia, na participação de todos, na responsabilidade de cada qual em face de assuntos comuns...” (CASTORIADIS, 2002b : 126). Autonomia cidadã existe quando do entendimento da comunidade de que a escola é espaço público, dialógico e participativo (MENDES, 2003) e, por isso, capaz de contribuir na luta social, política e intelectual pela inclusão e transformação.

A ação autonomizadora da escola segue a tentativa de superação do medo do enfrentamento ao poder político e econômico institucionalizados. Possibilidades que se põem para a escola, através do debate e visualização das condições a que ela mesma e a sociedade estão submetidas. Logo após e, simultaneamente, o temor de que não é permitido questionar as estruturas sociais há muito cimentadas precisa ser confrontado com atitudes coletivas que têm origem em interesses comuns e propostas coletivas forjadas em amplo diálogo. Esses compromissos, também responsabilidade da educação cidadã, trabalham com a noção de igualdade, oposta ao conceito liberal, construindo forças de questionamento e enfraquecimento do centralismo. O movimento assemelha-se a uma gangorra: para que a extremidade popular consiga subir, é preciso que a do poder desça. Mesmo não havendo possibilidade pacífica do equilíbrio, a re-distribuição do poder (DEMO, 2003; SANTOS, 2003a/b, 2002) só se dará pelo controle coletivo e apropriação popular das duas extremidades, anulando a estrutura toda e substituindo-a. A autonomia, pela ação pedagógica, contribui com a superação do medo do novo e abre caminhos para a construção de alternativas, de modo que superar medos é ameaçador para as institucionalizações do poder individualista, burocrático e centralizador.

Envolvimento instituinte quer significar a indispensável participação da comunidade na organização e ação da escola. Não para que continue a legitimar o poder centralizado e distante da comunidade numa relação de submissão de qualquer das partes, mas contribuindo para que a ação pedagógica da escola seja instrumento de promoção dos sujeitos sociais. A autonomia da escola se autentica no vínculo escola-comunidade em processo de identificação e solidariedade inter-subjetivo e não artificial. Ela depende da profundidade e continuidade dos laços estabelecidos entre a escola e a comunidade. A luta precisa ser idêntica. As bandeiras, as mesmas. A educação autônoma é fundamental na construção da cidadania porque vê o valor intrínseco que há no ser humano e o convida a experiência profunda da

solidariedade, do envolvimento, da participação. A educação autônoma “persegue” a cidadania e faz, pela sua ação dialógica, o sujeito crescer como ser humano porque ele passa a conhecer outras possibilidades de realização. Não apenas pessoalmente, mas vinculado com a coletividade. Essa inter-subjetividade presente na relação da comunidade com a escola – de modo que não se possa separá-las porque há aprimoramento mútuo a partir da dialeticidade – não significa que a escola tenha que fazer apenas o que a comunidade quer, mas os anseios comunitários são o ponto de partida para a ação pedagógica. Existiria, então, uma relação de dependência e não de autonomia cidadã.

A ação educativa da escola promove a autonomia dos sujeitos da comunidade escolar e da comunidade em geral a partir da compreensão das necessidades, das demandas e da situação socioeconômica do meio de onde provêm seus sujeitos. Uma ação educadora não conformada e conformadora, mas inquieta e exigente consigo mesma, com as estruturas e relações existentes e com os objetivos definidos coletivamente. A identidade escola-comunidade que autonomiza, tanto a instituição escolar quanto os sujeitos, ocorre quando a comunidade (pais, mães, estudantes, funcionários/as e professores/as) e comunidade em geral, não precisam ser convidados para reuniões, nem convocados e não esperam ansiosos o decreto de um dia especial, como o movimento “pais na escola”, do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), para entrar no pátio da escola. A identificação processa-se pela assimilação de práticas interativas cotidianamente. Participar na escola torna-se, então, uma constante necessidade mútua de sobrevivência da escola e definição de seus objetivos e de crescimento social, humano e cultural.

Lutar pela autonomia da escola pública na rede estadual do Rio Grande do Sul é criar espaços de discussão, de análise e diálogo com trabalhadores em educação, sujeitos pedagógicos privilegiados com um conhecimento sistematizado e oficial e a comunidade, também revestida do sentido legítimo da decisão sobre suas instituições e, igualmente,

detentora de conhecimento relevante. Ambas, escola e comunidade, compreendem que a formação conferida aos estudantes hoje, os quer operários ou profissionais liberais que deixam a política para os políticos profissionais. Estudantes neutros que observam as coisas sem julgá-las e contentam-se com a visão oficial de mundo (FREIRE e SHOR, 2003).

A escola autônoma – não consolidada, mas em constante vir-a-ser – vê, juntamente com a comunidade e seus sujeitos, que “Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade...” (FREIRE e SHOR, 2003 : 157) e concentram sua ação na visualização nítida da realidade e na dimensão possível de alternativas transformadoras. Não isoladamente, porque cairia mais uma vez no individualismo auto-suficiente, mas promovendo a consciência questionadora, necessária para a coletividade como força legitimadora e garantidora da autonomia cidadã que discute e institui suas leis, suas normas, sua ética e estabelece uma estrutura flexível, dialógica e próxima das pessoas.

O movimento coletivo de autonomização cidadã das escolas trilha caminhos opostos ao da centralização do poder ao qual se apega o Estado do Rio Grande do Sul na tentativa de manter o atrelamento da coletividade a interesses estranhos à cidadania. Há, no Rio Grande do Sul, a confirmação do “Estado protetor”, que concentra suas forças em fazer para a população e não com a população. Atitude de “proteção” que priva as pessoas do fortalecimento das instâncias participativas e abdica de qualquer tentativa autonomizadora, pois promove a naturalização da acomodação. Educação para o apassivamento que promove a despreocupação dos trabalhadores em educação com sua própria vida profissional, além da retração de suas atitudes questionadoras, de liderança comunitária e capacidade formadora.

A deficiência na formação cidadã, na necessidade de participação social e na consciência coletiva pode ser responsabilizada pelo descuido que profissionais de educação têm com sua vida funcional. O desconforto gerado com o cuidado profissional, uma

necessidade pessoal do professor e do funcionário de escola, caracteriza falta de autonomia. Trabalhadores despreocupados com sua carreira profissional, com sua formação, com os trâmites burocráticos que o atual sistema impôs, não podem ser considerados autônomos e nem propagadores de autonomização pelo exemplo de sua ação. A assimilação do conceito *democracia representativa* tem contribuído fortemente para a minimização das relações de cuidado, envolvimento e autonomia cidadã.

A autonomização da escola não vem só e nem se torna importante enquanto ato individual. A autonomia é imprescindível enquanto movimento coletivo, construído pela comunidade, almejando transformar a situação de controle centralizado e burocrático presente no momento histórico. A autonomia cidadã vê todos os sujeitos e não somente a instituição, símbolo do poder econômico e político presente na comunidade. A escola, a partir desse olhar, busca a sua autonomização, simultaneamente com a autonomização do cidadão e da comunidade.

Autonomia cidadã é constante compromisso coletivo. Não se pode esquecer, apesar disso, que ao Estado cumpre também uma função de promoção da autonomização. O Estado é instituição social, como entende Rousseau (2002), e tem compromisso com seus cidadãos. Sua ação autonomizadora se processa também, à medida que oportuniza, fornece condições para a formação permanente e dignidade para o exercício profissional de toda coletividade. Mas, sobretudo, a partir da permanente ação inclusiva e re-distributiva (DEMO, 2003). Atitudes contrárias à coletividade tornam o Estado passível de substituição, inútil (CASTORIADIS, 1999). Sobre esse compromisso do Estado e da comunidade, diz Pedro Demo (1999):

...o Estado se compromete a sustentar a necessária rede de atendimento, e, de outro, que a sociedade a assume como conquista sua. Ela mesma será a primeira interessada em que nenhuma criança falte à escola, que o prédio seja digno, que a professora seja capaz e bem paga, que o material didático seja adequado e montado, tanto quanto possível, pela própria comunidade, e assim por diante (p. 24).

Não pode a sociedade aguardar de “braços cruzados”, para usar uma expressão popular corriqueira, a ação do Estado. A organização coletiva em torno de objetivos sociais vai no sentido de preencher os espaços falhos que a ação dos poderes públicos deixa por omissão. O Estado bom é o Estado gestado continuamente pela própria sociedade e nunca está pronto. Precisa ser aperfeiçoado, organizado progressiva e, constantemente, redirecionado pelo olhar da comunidade que se sente desprovida desse cuidado público. A grande contribuição da escola autônoma está no desenvolvimento de relações pedagógicas que consigam motivar seus sujeitos para que tenham claro o sentido utópico da ação do Estado e a visão da atualidade de sua ação. Não como aprendizado para a comodidade, ensinando a aguardar que a assistência pública chegará, como diz o positivismo, mas que a formação contribua com a luta incansável pelo controle coletivo das ações estatais.

## **2.2 Radicalizando a autonomia: educação cidadã**

Na busca pela construção da autonomia, a escola constitui-se, com a comunidade, coletividade inquietante, desacomodadora, ao mesmo tempo instigadora. A ação pedagógica deixa de estar centrada no cumprimento das determinações externas e alheias aos interesses comunitários. O pedagógico supera a visão restrita dos conteúdos didáticos isolados para a didática da valorização da vida e da coletividade, tornando-se processo qualificador e viabilizador das ações cidadãs, questionando decisões centralizadas e distantes das instâncias de participação popular, um processo progressivo que se acelera à medida que a coletividade escolar toma consciência da sua missão de educadora e reivindicadora de cidadania; sem precisar largar tudo: giz, livros, salas de aula, mas utilizando todos os instrumentos para promover autonomia, cidadania e os valores humanos.

Não pode haver escola autônoma sem participação da comunidade, assim como não há autonomia sem superação da condição de submissão ao poder político-pedagógico, centralizado na figura do governo, da estrutura estatal vertical e das direções escolares fechadas, isoladas e seduzidas pelo poder. Ao caminhar junto com a comunidade, almejando o aprofundamento da autonomia, a escola ensina “rebeldia” e “revolução” pela sua prática de não concordância com o distanciamento dos órgãos públicos em relação aos seus cidadãos. A escola torna-se polêmica porque vê a história como constructo de exploradores ocupados com a manutenção da centralidade do poder econômico e da submissão das forças políticas aos interesses desse mesmo controle<sup>24</sup>. Manifesta, então, o seu descontentamento e luta para não admitir a consolidação da mercoescola (AZEVEDO, 2000).

Ver os sujeitos já se constitui em atitude revolucionária porque contraria a prática dogmática da pedagogia pretendida pelos dirigentes do ensino público da rede estadual gaúcha, como atitude “normal”. A pedagogia da submissão é uma prática de ensino herdada dos conceitos liberais/positivistas, atualmente em destaque na SE-RS. A conquista da autonomia pela escola, enquanto processo essencialmente coletivo, inquieta porque desloca os dirigentes desse Estado que estão a serviço de interesses hegemônicos. Superar as definições e determinações de técnicos burocratas e especialistas que pensam o ensino da rede gaúcha coloca a escola no centro da polêmica revolucionária e a retira do apassivamento, da inatividade que acomete a rede pública estadual de ensino. O ensino burocrático não educa; ele molda, bitola, condiciona e mantém a submissão. Não abre possibilidades, alternativas, apenas determina a sua verdade.

A comunidade deve propor o que pretende para a educação de seus sujeitos e a escola trabalhar a demanda comunitária de forma que a comunidade se veja capaz da participação

---

<sup>24</sup> O Estado liberal, partidário da democracia representativa é colocado em xeque porque não faz sentido sua manutenção. A vida humana é um elevado custo para a subsistência de Estado distante da sua população. O capítulo IV, aborda alternativas que, sem a pretensão de serem vias únicas, almejam contribuir no debate para a construção de um novo modelo com controle social.

efetiva em todas as instâncias sociais como processo de auto-sustentabilidade recíproca, solidária. Educar para a participação não é sempre “lindo”, “bonito”, “tranquilo” e “organizado”, assim como divulga a *RBS* em campanha publicitária no ano de 2005: *Educar é ... tudo*. A escola tem compromisso com a cidadania e a comunidade onde está inserida. Essa relação de cuidado recíproco da comunidade para com a escola e da escola para com a comunidade é altamente perigosa para quem detém o poder e o coloca a serviço de grupos fortalecidos economicamente. Pode não ser lindo porque a realidade atormenta quando torna transparente o abismo na função social do Estado e no compromisso público dos dirigentes. A reciprocidade escola – comunidade é educação participativa, envolvimento, relação de bem-querer e solidariedade, pressupostos indispensáveis à autonomia.

A autonomia da escola pública necessita de relações dialógicas efetivas e afetivas. Sem elas não há intersubjetividade e, portanto, o outro não é contemplado. Não existe enquanto sujeito, apenas como objeto. Nessa dimensão tem início a dominação, a exploração e a expropriação da força de trabalho do trabalhador em educação, do estudante e dos cidadãos gaúchos. Os direitos intersubjetivos deixam de ser importantes e professores podem ser expropriados. Funcionários de escola, desrespeitados e estudantes entendidos como portadores da ignorância. Vazio que precisa do “sapiante” pre-enchimento do saber. Figura liberal de poder em que saber é dominação e precisa ser controlado para que não “caia” em domínio popular. Espraiar o saber seria instalar o princípio da desestabilização das estruturas dominadoras. Saber é entender que o poder político e econômico exploram e, principalmente, compreender que ele pode ter outros dirigentes que não aqueles historicamente consagrados.

A luta que rompe os laços de atrelamento ao poder, da forma como está organizado e funcionando hoje, centralizado e distante da população, ensina “rebeldia” e “revolução”. *Rebeldia* que é capacidade de opção da comunidade, a partir de objetivos e demandas próprias, sem condicionamentos externos e *revolução* é organização e luta da coletividade em

torno de objetivos populares. Nesse sentido, autonomia é a capacidade de organização da escola e da comunidade, buscando a construção própria de normas e ações que contemplem, como regra ética e compromisso inafiançável, a coletividade.

Educação autônoma e cidadã é aquela que vê a necessidade propositiva da alternativa não burocrática e não condicionada por especialistas. A escola, ao construir a sua autonomia, juntamente com a comunidade, em processo de identidade, de relação intersubjetiva, está assumindo a condição revolucionária porque toma atitude de ser alternativa a todo controle centralizado. A escola autônoma não se faz sozinha e nem é feita pela burocracia estatal, ela se constrói autônoma com a comunidade e à medida que sua prática pedagógica capacite a autonomização dos sujeitos que participam de suas relações. Ou, pelo menos, que seja capaz, pela sua ação, de inquietar os conformistas. Autonomia não é lição de sala de aula, mas prática constante, vivência. Trabalhadores e trabalhadoras em educação somente educam para a autonomia cidadã ao assumirem relações cidadãs e autônomas em suas práticas e nas suas vivências e lutas cotidianas. Educação para autonomia é, também, ela própria, educação autônoma forjada nas relações intersubjetivas que se estabelecem, dialeticamente, entre sujeitos sedentos, ávidos, por transformações estruturais da sociedade.

A escola não tem condições de ser autônoma e nem autonomizar seus sujeitos se estiver sozinha, se lutar individualmente. Autonomia, como construção coletiva, é posição contrária à ordem política e pedagógica instituída por conceitos da Lei de Gestão Democrática, da LDB e demais legislações para o ensino gaúcho. A radicalização da autonomia nas escolas da rede pública estadual gaúcha é uma posição revolucionária, pois põe o barco da educação a navegar em ventos contrários aos oficiais, impulsionado pelo anseio e sopro vivificador da satisfação das necessidades comunitárias. Nesse sentido, as lutas em defesa da escola pública, da valorização dos trabalhadores em educação e pela inclusão se constituem em bandeiras cidadãs.

Na escola pública encontra-se a grande maioria da população gaúcha que frequenta a Educação Básica: 2.381.661 estudantes, considerando as redes federal, estadual e municipais do Rio Grande do Sul. 87,23% dos estudantes efetuaram matrícula em 2004 na rede pública, enquanto, apenas, 12,77% buscaram a rede privada (Tabela 01). A escola pública, então, é um espaço cidadão a ser preservado como respeito à comunidade e, o Estado, enquanto representante da organização social, precisa ser também o garantidor desse serviço, ampliando sua oferta para que seja inclusivo. No sentido de que é a sociedade, através de sua organização, a definidora do papel, da função e do espaço de atuação do Estado e não o contrário (DEMO, 1999). Então, é no ato educativo-pedagógico que está o princípio da identidade da escola com a comunidade e, a partir dele, inicia a ação política transformadora que fundamenta a compreensão da escola autônoma.

Escola autônoma não é escola pronta, acabada, já autonomizada, mas em constante conquista e aprimorando sempre a capacidade de re-ação sem isolar-se, mas envolvida com a comunidade e seus sujeitos. Na afirmação de Freire (1996), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas... Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.... A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (p. 120s). Não há autonomia escolar dentro dos muros da escola, ela só ocorre vinculada com a dimensão comunitária e participativa. A escola torna-se autônoma nas relações, também autônomas e autonomizadoras, que estabelece com a comunidade e seus sujeitos, em constante aprofundamento da cidadania. Educar é estar descontente com o momento, é atitude desconformada, que crê no amanhã sempre melhor que hoje. Não pronto e dado, mas conquista cotidiana.

A atitude autônoma é sempre construção coletiva para a coletividade e estímulo para a cidadania, no sentido trazido por Castoriadis (2002b), de que a autonomia individual e a

autonomia social são duas faces da mesma coisa. Nessa compreensão é contemplada a dimensão social dos sujeitos e a dimensão pessoal que se fortalece a partir da comunidade e para ela também converge à medida que o locus de vivência é a sociedade. Esse pensamento fica óbvio quando o mesmo Castoriadis (2002b) diz que “...a democracia só é possível onde há um *ethos* democrático: responsabilidade, pudor, franqueza (*parrhèsia*), controle recíproco e consciência aguda de que as vantagens públicas são também vantagens pessoais...” (p. 31). A autonomia escolar, assim como a popular, só é possível fora das relações capitalistas, acima delas e a partir da sua constante superação. É desumano, portanto, manter as atuais relações de poder instituídas no Rio Grande do Sul só porque se propõem a conceder autonomia, liberdade e igualdade, como quer a legislação para o ensino da rede estadual.

O capital é essencialmente excludente, repleto de privilégios e individualista, enquanto a autonomia segue a orientação da comunidade, da proximidade, do envolvimento e da inclusão. A autonomia exige participação e as atuais imposições do mercado somente admitem a submissão. Ao visualizar a necessidade da autonomia e pôr-se à tarefa de iniciar sua construção, a educação torna-se revolucionária porque vê a libertação como possibilidade e não destino, inexorabilidade. A educação autônoma se vê importante no processo ético de decisão e ruptura porque, como continua Freire (2004), permite ver nos homens e nas mulheres seres de transformação e não de adaptação.

Consolidar a autonomia da escola pública exige um compromisso radical de vínculo entre escola e comunidade: a identidade, ou seja, o estreitamento de relações inter-subjetivas das coletividades comprometidas entre si com a transformação das estruturas. Assim, objetivam a solidariedade, a luta social contra a opressão, a valorização do outro, do meio e da participação. Como diz Castoriadis (1991), uma sociedade autônoma é aquela cujas “...instituições, uma vez interiorizadas pelos indivíduos, facilitam o mais possível seu acesso à sua autonomia individual e sua participação efetiva em todo poder explícito existente na

sociedade” (p. 37). A autonomia da escola não se concretiza enquanto não se efetivar a autonomia da comunidade, coletividade instituinte da escola. Não de modo estático, dado e pronto, mas como luta contínua, participativa e contente no descontentamento. Contente porque consciente dos avanços e conquistas na valorização da vida, das relações que educam e da autonomia que vê cidadãos; “descontente”, não conformada, porque visualiza a permanência da luta, a sua necessária continuidade e o valor de todo conhecimento popular.

### **2.3 As experiências de Educação Cidadã no Rio Grande do Sul**

O movimento da educação cidadã no Rio Grande do Sul constitui-se em luta pela autonomia da educação e dos sujeitos para além das concepções e objetivos liberais e positivistas, a partir da década de 80. A educação cidadã, na luta permanente pela autonomia, vê o outro e pretende a sua inclusão como condição de realização pessoal e da coletividade. Entender-se capaz enquanto comunidade, escola e sujeito, é assumir a condição cidadã autônoma que se opõe ao centralismo do poder político-econômico gaúcho. É preciso dizer que o atrelamento e a centralização não são condições exclusivas das relações de poder do Rio Grande do Sul. Elas estão disseminadas em toda sociedade liberal; mas este trabalho o analisa especificamente dentro desse contexto burocrático de distanciamento popular das instâncias do poder. É a participação popular, o envolvimento, que garante a existência de um Estado cidadão.

Da mesma forma, a escola autônoma somente se torna realidade com a presença de seus sujeitos. Esse é o momento em que a escola se torna cidadã e, como tal, tem condições de aprender com a comunidade que a instituiu. Para Santos (2002), a sustentabilidade das comunidades locais passa pela autonomia e autoconfiança baseadas nos seus conhecimentos e culturas próprias. A escola não é mais, então, o centro da verdade. É um espaço de união e

reunião, de agregação dos interesses coletivos e mútuo aprendizado. Escola cidadã é espaço de sistematização dos conhecimentos e necessidades populares na ação educativa de compreender a situação local relacionada com a realidade socioeconômica e política. Assim, a escola só consegue ser cidadã se acrescenta esperança e força de luta nas experiências dos sujeitos a sua volta. A ação pedagógica na educação cidadã oportuniza o aprendizado recíproco, escola-sujeito, opondo-se à continuidade das relações exploradoras, dominadoras e centralistas que excluem o povo da possibilidade de ocupar seus espaços nas decisões.

Educação cidadã não pode ser somente aquela que se intitula cidadã, mas a que consegue impregnar a seus sujeitos com atitudes autônomas. Autonomia diante das imposições sociais, das regras e normas naturalizadas, subjetivadas pela cultura da dominação e sinônimos da verdade que mantém a estrutura verticalizada de poder “ilesa” das mãos calejadas dos trabalhadores e estupidamente alheia ao eco da miséria popular. Escola cidadã é aquela que participa intensivamente da vida de sua comunidade, de seus sujeitos. Educando pelo exemplo, ou seja, não só através de métodos e técnicas transformadoras mas estabelecendo relações diferentes com o conhecimento e com a comunidade (FREIRE e SHOR, 2003).

Numa linguagem com tons de profecia, Freire (FREIRE e SHOR, 2003) evidencia a força que a educação cidadã assume quando inserida e comprometida com a comunidade. Fica explícita também a grandiosidade da luta pela autonomia da escola que, ao entender-se autônoma, educa para a transformação. Ele diz: “...a educação não é a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo!” (p. 50). Essa força da educação cidadã é colhida com a autonomia da escola. Autonomia no modo de fazer escola, de progredir nas relações pedagógicas dentro e fora da escola, como ocorre com os diversos exemplos do movimento Educação Cidadã e as alternativas autônomas dos movimentos sociais.

A educação cidadã, com passos fortes, seguros e firmes, trilhados na direção da autonomia da instituição, da comunidade e dos sujeitos, avançou suas discussões e ações para o necessário envolvimento social da educação. A cidade educadora é uma ampliação da cidadania discutida, também, nas escolas em permanente conquista da autonomia. São outras formas de aprender e ensinar que brotam, também, de lugares diferentes, construídas por mãos que entendem o sofrimento e têm consciência de sua história: gente esquecida que também sabe. Povo que ensina muitas coisas, mas de maneira diferente do ensinar dominador. Ensina em silêncio, por seu exemplo, por sua condição (FREIRE, in FREIRE e SHOR, 2003).

A história da educação cidadã de hoje não pode esquecer a educação popular que, segundo Gadotti (2000), nos anos 50 e 60, busca a conscientização, passando por vários momentos epistemológicos, educacionais e organizativos até a defesa de uma escola pública popular e comunitária dos anos 70 e 80. A escola cidadã compreende um mosaico, nas palavras do autor, de interpretações, convergências e divergências que entendem a educação não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

### **2.3.1 Escolas Itinerantes (MST)**

Aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 2003), respeitando o contexto de referência do autor, sua palavra pode ser aplicada às escolas do Movimento Sem Terra, na sua pedagogia educadora para a autonomia. Sabendo que conhecimento não se transfere, mas se cria através da ação sobre a realidade (FREIRE, 1982), as escolas itinerantes desenvolvem seu currículo e sua prática pedagógica a partir do contexto socioeconômico e político em que se encontram juntamente com seus sujeitos. Talvez um dos maiores exemplos de identidade escola-comunidade esteja expresso

nesse modo pedagógico. O compromisso é com a luta pela vida, pela inclusão e, nessa relação ocorre o aprendizado, a educação. É a ação libertadora da Educação que ocorre, igualmente, para além das salas de aula, nos movimentos sociais que lutam contra a dominação (FREIRE, 2003).

Na proposta de construir autonomia, a escola cidadã precisa ampliar seu aprendizado e buscar lições de organização, de luta, de análise socioeconômica e política e, principalmente, de participação, envolvimento e identidade, nos movimentos populares. Eles fornecem para a sociedade, hoje, o grande aprendizado da possibilidade do novo, da reivindicação, de coragem de propor mudanças a partir das necessidades e da sua compreensão, através da auto-elaboração de alternativas e ampliação do diálogo com os membros da comunidade. O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento Sem Terra (MST), entre outros movimentos populares, fornecem um exemplo de que é possível controlar socialmente o Estado e construir autonomia cidadã, trazendo cada vez mais presente a possibilidade da emancipação social em sua plenitude.

Ocorre que, como os movimentos populares desestabilizam e “desorganizam” a ordem atual do poder, tanto em nível nacional quanto no Rio Grande do Sul, eles “incomodam” muito o setor econômico e, propagadamente, “produtivo”. A escola, na sua caminhada para a construção da autonomia, também terá caminhos pedregosos e sofrerá, como já pensa e age o sistema, a tentativa de sua inutilização enquanto espaço de relações educativas e aprendizado de cidadania. Tendência crescente e fortalecida com o ensino a distância, faculdades eletrônicas e professores virtuais ensinando, de seus gabinetes, milhares de estudantes dispostos a aprender com um “telão” e um “canhão” projetor. Em plena época da comunicação, conforme reflexão habermasiana, o poder estrutural encontra novas formas de ampliar o controle sobre a educação e lucros para grupos seletos e, ainda, promove o isolamento, a de-socialização dos sujeitos. Diz Freire (FREIRE e SHOR, 2003) que

“...quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (p. 19).

A educação que privilegia o ato comunicativo não consegue concorrer com a mesma amplitude que o império dos equipamentos e técnicas de comunicação. Nesse ensino mecânico, as relações interpessoais, de proximidade, não são multiplicadas. São mantidos o isolamento, a falsa qualidade das relações pessoais e acirradas as dificuldades para novas construções de relações inter-subjetivas. A experiência, a convivência, o conhecer a realidade, como faz Freire (1996), os mecanismos desencadeadores de mudança e conscientização e os princípios da reflexão/ação, são desconsiderados, minimizados, deturpados.

Um dos grandes exemplos da possibilidade construtiva de solidariedade e luta por mudança vem dos movimentos populares, que se fazem presentes, cotidianamente, na luta por melhores condições de vida, pela concretização de seus direitos. A proximidade motiva as comunidades e fortalece relações inter-subjetivas capazes de mobilizar sujeitos em torno de uma causa comum. A comunicação verdadeira, autêntica, dá-se na presença, assim como a educação que constrói autonomia precisa ver o outro em sua história. A força educadora do MPA e MST é forjada no “corpo-a-corpo”, nas relações de identidade com a causa da valorização da vida e no necessário enfrentamento ao poder cristalizado da dominação e das práticas isoladas, egoístas, através das escolas itinerantes. Como diz Shor (FREIRE e SHOR, 2003), “...o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (p. 38). Tal aprendizado se torna possível na proximidade, na experiência cotidiana, no envolvimento que a identidade comunitária exige e viabiliza.

As escolas itinerantes são assim denominadas porque acompanham o movimento Sem Terra em seus assentamentos, ocupações e nas lutas pela reforma agrária. Por isso, a educação

desenvolvida no MST tem seus fundamentos pedagógicos na educação popular, nascida na década de 50, quando iniciava, no Brasil, um compromisso da educação com a diminuição da pobreza, fazendo coro e indignando-se com o desespero dos pobres e oprimidos (GADOTTI, 2000). É uma escola que se faz presente na comunidade com uma proposta nova, diferente, de educação. Distante do controle e dominação da estrutura vertical do ensino oficial, a educação no MST dá-se a partir das necessidades e sonhos daqueles sujeitos. O foco pedagógico fundamental está na conquista de seus direitos e consegue mostrar para a sociedade em geral a contribuição da educação para a mobilização, organização e resistência, ferramentas indispensáveis na conquista da cidadania. Essa é a educação impaciente, desacomodada, vinculada às demandas de sua comunidade.

A escola itinerante iniciou uma caminhada para o *empowerment social*, pois há, na afirmação de Freire (FREIRE e SHOR, 2003), no seu modo pedagógico “...um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (p. 138). Um exemplo de educação que assume seus sujeitos e por eles é assumida, caracterizando a auto-construção identitária, numa análise castoridiana (CASTORIADIS, 1991; 1982).

### **2.3.2 Escola Cidadã: exemplos de Porto Alegre, Caxias do Sul e Gravataí**

No Brasil, a escola cidadã vitaliza-se a partir das experiências de São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1995-2004), conforme Gadotti (2000), num movimento em defesa da escola pública de qualidade social com princípios democráticos e participativos integrando o conjunto da comunidade e dos movimentos populares. Ela nasce da “...ousadia de enfrentar o discurso e a proposta hegemônicas neoliberais” (p. 278) propondo, através do Instituto Paulo

Freire, “...uma escola *estatal*, quanto ao *financiamento, comunitária e democrática*, quanto à gestão, e *pública*, quanto à *destinação*” (idem).

Em Porto Alegre, o projeto Escola Cidadã começou a ser discutido em 1995, a partir da constituinte escolar e desencadeou um amplo processo de discussão nas comunidades escolares, envolvendo as questões político-pedagógicas, a cultura local e a participação dos setores sociais inseridos na vida da escola.

O projeto Escola Cidadã de Porto Alegre foi sendo implantado pela SMED, de 1995 a 2000, via discussão aberta com amplos setores envolvidos e por livre adesão das escolas que tiveram tempo para se re-estruturar no currículo e nos projetos político-pedagógicos. No ano de 2000, por determinação do secretário de educação da época, professor José Clóvis de Azevedo, ocorreu que as escolas que ainda não tinham aderido, fossem incluídas no projeto Escola Cidadã, do qual os ciclos de estudos são apenas um aspecto dessa nova estrutura de escola.

Para além dos ciclos, a Escola Cidadã requer uma nova lógica de funcionamento da instituição escolar, com turmas de progressão, laboratórios de aprendizagem, conselho escolar, orçamento participativo escolar. Tudo isso vem ao encontro da busca de cidadania e participação.

### **2.3.3 Constituinte Escolar<sup>25</sup>: uma experiência cidadã no RS (1999-2002)**

---

<sup>25</sup> Apenas faço uma referência a este movimento cidadão na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. Não faço aprofundamentos porque esta temática está sendo amplamente discutida e pesquisada. Porém, devo dizer da lamentável interrupção desse processo de participação, *uma festa de democracia*, nas palavras de Euclides Redin (01.06.06 – Banca de defesa do presente texto). Há nessa descontinuidade, dois motivos básicos inolvidáveis: não proliferação de vínculos com a proposta do governo popular (1999-2002) por parte dos/das trabalhadores/as em educação sentindo-se ameaçados pela possibilidade de desacomodação de posições e, por outro lado, descompromisso da gestão estadual atual com uma política participativa para a educação, ao interromper o projeto no momento da posse.

Em meio à hegemonia neoliberal e positivista do Estado para a educação pública no Rio Grande do Sul, tem início uma experiência cidadã contra-hegemônica, que oportuniza o envolvimento da comunidade escolar na vida da escola com a administração popular de Olívio Dutra, em 1999, tendo à sua frente a Secretária Estadual de Educação, professora e sindicalista Lúcia Camini. A constituinte escolar mobilizou a comunidade escolar e a comunidade não-escolar para a discussão dos problemas da educação pública da rede estadual, dando prioridade à formação de todos os segmentos e sujeitos, propondo novo conceito de planejamento e gestão das escolas e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos de modo descentralizado, autônomo e com a participação da comunidade e suas instituições.

Se a palavra que melhor expressa a idéia da administração popular com a constituinte é desacomodar, então pode-se dizer que os setores que a criticaram sentiram-se enfraquecidos diante do despertar para a necessária participação que o movimento produziu. As escolas da rede pública estadual deram passos largos na construção de sua autonomia não isoladamente ou de modo individualista, mas impulsionadas pelo modo coletivo de entender a gestão, a educação e o controle sobre o governo. Na compreensão de Camini (2001), partilhada por esse texto,

Fala-se em gestão democrática, eleição, participação dos amigos da escola, mas a realidade é que aos sujeitos da escola apenas é dado o direito de executar políticas definidas e formuladas por especialistas e repassados através de manuais e de parâmetros curriculares. A pedagogia da qualidade total.... Aliás, pelas novas tendências, nem mesmo os pedagogos precisam opinar porque o problema não é pedagógico, mas de qualidade na gestão administrativa e financeira (p. 53).

À comunidade, juntamente com a escola, é oportunizado sentir-se sujeito e aos sujeitos, conferida a responsabilidade de serem cidadãos pela efetiva participação e entendimento de que os órgãos e instituições públicas são sociais e devem possibilitar a emancipação coletiva. A constituinte apresentou uma alternativa para a compreensão e para a

práxis pedagógica e social que, sendo cidadã, dirige-se para a superação das idéias positivistas e liberais presentes na centralização da gestão gaúcha para a educação.

### **2.3.4 Orçamento Participativo educando pela prática**

Com a administração popular no Rio Grande do Sul, no governo Olívio, de 1999 a 2002, a comunidade teve a oportunidade de discutir suas necessidades e apontar prioridades para a ação e investimento do Estado. O Orçamento Participativo (OP), prática também desenvolvida em outras cidades brasileiras, além de Porto Alegre, América Latina e Europa, (ANDRIOLI, 2005) é oportunidade em que o governo ouve a população. Sua experiência acaba sendo a expressão da vontade popular e um momento em que a educação para a participação, para o compromisso público e coletivo ganha sentido prático. Porém, enquanto serviço público estadual no Rio Grande do Sul, é acontecimento ímpar e se diferencia essencialmente do atual processo de participação popular (PPP) que não contempla mais as instituições do município diretamente, mas cria uma disputa entre os municípios de cada COREDES (Conselho Regional de Desenvolvimento), dificultando investimentos estaduais em cada comunidade e centraliza investimentos, além de reduzi-los.

Uma versão de consulta popular havia sido implantada no final do governo Britto (1995-1998), sem primar pelo debate, apenas previa votações, mantendo o espírito individualista dos processos de destinação de verbas, bastante distante da noção de participação. É o que diz Santos (2003a), afirmando ser a participação, “...uma forma de investimento político para o qual o capital político mínimo, o de ser formalmente cidadão, não basta” (p. 550). Este é o sentido cidadão do orçamento participativo, envolver os cidadãos num processo transparente de decisão dos rumos de sua comunidade e de suas instituições. Educar para a participação tem sido o grande mérito do OP. Há um resgate da cidadania

participativa ao levar o Estado para junto da população e pô-lo em condições de igualdade entre aqueles, historicamente, privilegiados e aqueles excluídos e à margem das decisões.

O OP tem recebido críticas e precisa ser aprofundado, ampliado, para que cumpra cada vez mais seu papel de elemento da cidadania. Essa preocupação sempre esteve presente na sua construção e durante a gestão popular que o instituiu. Porém, não é admissível que sua validade cidadã e educadora seja questionada por costumeiros aproveitadores que, sempre próximos do poder, privilegiam-se pessoalmente com favores politiqueros. Uma análise bastante superficial, mas constatável, relaciona grande número de ações estatais, via OP, em pequenos municípios gaúchos que, a depender da política tradicional, grandes dificuldades teriam para qualificar seus espaços pedagógicos com laboratórios de informática, quadras esportivas, auditórios, laboratórios de ciências, reformas, acervos, para citar algumas.

### **2.3.5 Cidade Educadora: descrição e origem histórica**

O projeto educativo de cidade tem sua origem associada a Barcelona, que sistematiza-se como cidade educadora a partir de 1990, quando é redigida a carta das cidades educadoras. Constitui um plano estratégico de cidade, um projeto de futuro (VINTRÓ, 2003). Presente hoje em mais de duzentos e cinquenta localidades no mundo todo (MORIGI, 2004), procura transpor a idéia de que a educação é devida exclusivamente à escola e apresenta a concepção de que “La vida colectiva, la organización de la ciudadanía, la comprensión de los mecanismos sociales, políticos, económicos, urbanos, son fuentes de conocimiento y de aprendizaje” (SUBIRATS, 2004 : 10).

Segundo Pacheco (2004, ver também Morigi, 2004), o conceito de educação não está limitado à ação escolar, mas envolve a cidade em uma perspectiva educadora porque ela não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas é resultado de experiências vivenciadas

em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não. A cidade é educadora pela totalidade das relações que se estabelecem no seu cotidiano.

Em Porto Alegre, uma das cidades integrantes da AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras) no Brasil, o projeto nasceu das experiências populares do OP, implantado na administração popular, na última década do século XX. Está implantado também, segundo Morigi (2004), em Belo Horizonte, Cuiabá, Caxias do Sul, Pilar, Alvorada e Campo Novo do Parecis, além de outras que estão se associando neste momento à AICE.

Enquanto exemplo de radicalização da democracia, o projeto cidade educadora é um processo de potencialização do controle social à medida que promove todos e todas as condição de sujeitos, ultrapassando o conceito hegemônico de supremacia do capital. O projeto cidade educadora é promotor de cidadania porque oportuniza a participação elevando à condição de sujeitos os cidadãos. No entendimento de Subirats (2004), o projeto educativo de cidade tem “...llevado muy lejos el proceso de avance en la democracia, de ensayo de nuevas formas de participación que suponen un paso gigantesco hacia un modelo de decisión colectiva, de construcción de un consenso desde la base de la sociedad” (p. 10).

### **3 A ESCOLA PÚBLICA POR SEUS SUJEITOS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA GAÚCHA**

A ação pesquisadora desenvolveu-se em escolas públicas da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, em três municípios da região do Médio Alto Uruguai. A região é carente de pesquisas no que se refere à escola pública da rede estadual. Embora a região, geográfica e economicamente entendida, tenha características comuns na grande maioria dos municípios, a escolha das quatro escolas da rede deve-se à sua proximidade, facilidade de acesso e identificação dos sujeitos e famílias que as freqüentam, tanto economicamente, quanto social e culturalmente.

Mesmo sendo uma pesquisa que busca avaliar a intensidade, existência ou não de autonomia nas escolas da rede estadual e o processo de autonomização das escolas da rede, foram escolhidas apenas quatro escolas da mesma região MAU<sup>26</sup>, abrangência da 20ª Coordenadoria Regional de Educação, pois há uniformidade de normas, decretos, procedimentos e incidências de políticas emanadas da SE-RS, CEED e MEC sobre todas as escolas da rede.

Foram realizadas visitas às escolas e às direções e distribuídos questionários diferenciados a estudantes, pais e mães, professores e funcionários das quatro escolas, nos três

---

<sup>26</sup> Abreviação utilizada para significar Médio Alto Uruguai, região que compreende 30 municípios (tabela 3) no Norte do Rio Grande do Sul, com características econômicas, sociais e culturais muito assemelhadas, constituídos de pequenos produtores rurais onde predomina a agricultura familiar. A população total, de todos os municípios, é de 183.927 habitantes, sendo 43,85% provenientes da zona urbana e 56,15% oriundos da zona rural enquanto, no RS, o índice é de 18,35% para a área rural, conforme dados do IBGE, 2000. São municípios frágeis economicamente e, por isso, constantemente afetados por intempéries naturais (chuvas ou secas), além da exposição às oscilações do mercado. Na sua grande maioria ainda desprovidos de infra-estrutura básica como estradas pavimentadas e redes públicas de esgoto, entre outras. A grande maioria da população, cerca de 80% na média entre todos os municípios, têm menos de oito (08) anos de estudo (tabela 3).

municípios. Não sendo o número de estudantes superior a oitocentos em cada escola, totalizando, aproximadamente, dois mil, convencionou-se pela distribuição de oito questionários para cada segmento da comunidade escolar, como mostra a tabela 2. As entrevistas foram organizadas de modo que participassem estudantes matriculados nas séries finais, preferencialmente; pais e mães de estudantes não entrevistados e trabalhadores em educação em exercício efetivo nas escolas.

A pesquisa se desenvolve em três momentos: 1º) visita às escolas e exposição dos objetivos da pesquisa, assumindo o compromisso de devolver a análise em forma de seminário; 2º) entrega dos questionários com auxílio das direções que, também, contribuem para a coleta das respostas e, 3º) seminário coletivo de apresentação da análise e discussão da situação das escolas no que se refere à autonomia da escola pública estadual e sua identidade com a comunidade.

A autonomia da escola pública da rede estadual gaúcha, temática central na presente pesquisa, tem origem na atuação profissional do pesquisador deste trabalho. Sua atuação na atividade educacional da rede pública, no Estado do Rio Grande do Sul, enquanto educador e gestor, se defronta com a carência de cidadania dos sujeitos e instituições comunitárias. Deficiência que é fortalecida pela ação educacional das escolas e das políticas governamentais para a educação, perceptíveis através de fatores como o desencantamento dos professores e funcionários, a centralização de decisões dos governos e direções, os distanciamentos dos gestores em relação aos sujeitos envolvidos e a precária participação da comunidade no cotidiano da escola.

A gestão das escolas encontra dificuldades para inovar e implantar projetos cidadãos e reivindicações comunitárias devido à centralização das decisões e burocratização do ensino, que distanciam a população das instâncias de decisão. A escola, então, acaba não educando para a cidadania, pois nem ela própria é autônoma ou consegue caminhar nesse sentido,

devido ao individualismo e auto-suficiência em que se encontra. Dessa forma, não consegue contribuir com a autonomização de seus sujeitos. O perigo reside na política continuísta para a educação, tendência raramente questionada no Rio Grande do Sul e com forte presença na atual gestão estadual.

O descaso do governo na atenção e cuidado com a educação pública do Rio Grande do Sul resulta em deficiência na aprendizagem de estudantes da rede, se comparados com estudantes de escolas particulares, como demonstram os dados do Inep (tabela 04). Desmotivação de profissionais da educação também é argumento demonstrativo da desilusão por que passa o ensino da rede estadual gaúcha. A insatisfação da comunidade escolar e mesmo da comunidade em geral com os resultados do ensino gaúcho está contemplada nas falas dos entrevistados.

No primeiro momento de análise das entrevistas, são estudadas as categorias discutidas nos depoimentos, fundamentadas nos teóricos que amparam as construções e os pontos de vista do pesquisador. O segundo momento analisa as entrevistas realizadas através de questionário escrito e individual - embora alguns deles tenham sido respondidos coletivamente. Ele desenvolve-se num movimento dialógico a partir de três interlocuções: voz dos sujeitos entrevistados, debate com teóricos e olhar do pesquisador. Neste tripé, está configurada a discussão entre os segmentos da comunidade escolar, divididos para melhor compreensão das particularidades de cada um, de seus conceitos e atitudes diante da escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Posteriormente, no item 3.5, faz-se uma tentativa de compreensão mais pessoal do pesquisador a partir da visão de conjunto das falas de todos os segmentos. Os três momentos de diálogo se estruturam tendo em vista as categorias discutidas no texto e fomentadoras da pesquisa.

Estão preservados os nomes das escolas pesquisadas porque este dado é insignificante para as análises, visto que não se buscou estudar a escola pesquisada, especificamente, mas a

rede estadual de educação da qual as escolas são integrantes. Apenas citam-se, no contexto, os municípios, conforme tabela 3, sem estabelecer associações com denominações, demonstrando a identificação socioeconômica e cultural entre eles, o que justifica a sua eleição para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, não serão utilizados nomes de sujeitos entrevistados por opção e sugestão do pesquisador, pois o objetivo é investigar as compreensões de autonomia, participação, cidadania e a visualização das relações educativo-pedagógicas das escolas, categorias centrais desta pesquisa.

Na categoria relações pedagógico-educativas estão analisadas as concepções de educação e as relações estabelecidas pela comunidade, escola e governo em relação às práticas e ações pedagógicas. As relações pedagógicas e educativas carregam consigo a identidade da escola e a intensidade dessa identidade mantida com a comunidade em processo de reciprocidade, a qual depende da compreensão de autonomia dos sujeitos. Essa categoria, constituidora da autonomia cidadã, é apreendida de fontes que dialogam com a proposta desta análise, no sentido da sua construção nas relações e ações pedagógicas e educativas da escola pública do Estado do Rio Grande do Sul e permite verificar avanços estabelecidos nas escolas pesquisadas e entre os sujeitos das entrevistas.

Analisando em Paro (2000c) as relações pedagógicas e educativas como princípios ativos da autonomia em todas as dimensões da escola pública estadual e das comunidades, é possível dizer que “...a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (p.13). De Azevedo (1995) compreende-se que

As unidades de ensino deverão desencadear processo de participação coletiva, produzindo exemplos concretos de ações democráticas que ultrapassem os seus muros, tenham extensão, profundidade e visibilidade, iniciando de forma efetiva na formação da cidadania (p. 14).

Em Castoriadis (1982), estão baseadas as compreensões de relações pedagógico-educativas e de identidade. Para ele, “...pode e deve haver uma práxis histórica que transforma

o mundo transformando-se ela própria, que se deixa educar educando, que prepara o novo, recusando-se a predeterminá-lo porque ela sabe que os homens fazem a sua própria história” (p.72). As relações pedagógicas, potenciais formadoras de sujeitos sedentos por autonomia e de comunidades igualmente emancipadas, encontram na identidade a força agregadora da coletividade para a construção de cidadania. Diz o mesmo Castoriadis que identidade ocorre quando há o entendimento que “...cada sociedade tem sua maneira própria de viver o tempo, mas: cada sociedade é também uma maneira de fazer o tempo e de o fazer ser o que significa: uma maneira de se fazer ser como sociedade.... O tempo que cada sociedade faz ser e que a faz ser é seu modo próprio de temporalidade histórica” (p. 243).

As relações pedagógicas sempre educam, em Freire (2000), porque não há neutralidade na ação educacional. Para ele,

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (p. 43).

Autonomia, enquanto categoria pesquisada, procura ser significada na dimensão institucional da escola, nas relações estabelecidas a partir da escola com sujeitos, comunidade e a mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Não seguindo um sentido de independência, mas de capacidade para conquistar espaço de participação nas instâncias decisórias, por isso autonomia cidadã. Categoria central da pesquisa, a autonomia, aqui discutida, não adquire conotação individual, mas compreende atuação conjunta, consciente, solidária na conquista da auto-construção, auto-sustentação e auto-determinação. Não isoladamente, mas com vínculos identitários da escola com a comunidade.

A fundamentação da intencionalidade terminológica é obtida de Freire (1996), ao dizer que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 120) e, na reflexão acrescentada logo depois, que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.... A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (p. 121). Também com Castoriadis (1982) aprende-se que a autonomia não é “elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito” (p. 126). É possível afirmar, ainda com Castoriadis, que a autonomia conduz diretamente ao problema político e social. “Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva” (p. 129).

Autonomia como emancipação da comunidade é encontrada em Santos (2003a), ao dizer que “Só haverá emancipação social na medida em que houver resistência a todas as formas de poder. A hegemonia é feita de todas elas e só pode ser combatida se todas forem simultaneamente combatidas” (p. 27). Com Demo (2003), sabe-se que o projeto emancipatório supõe a busca de *auto-sustentação* e de *auto-gestão*, algo econômico e também político, onde auto-sustentação significa

...o processo de trabalho e produção através do qual se provê a sobrevivência material e, nesse sentido, volta-se ao enfrentamento da *pobreza sócio-econômica*, marcada pela privação material. *Autogestão* significa o processo de organização política no qual o ser social e a sociedade constroem competência para conduzir o próprio destino e, nesse sentido, volta-se ao enfrentamento da *pobreza política*, marcada pela condição de massa de manobra (p. 79).

Investiga-se, por isso, nesta reflexão, o sentido dado à cidadania e participação, também como categorias fundamentais na construção da escola cidadã. Para melhor compreensão do pretendido com cidadania, a reflexão de Santos e Rodríguez (2002) auxilia a discussão ao dizer que a comunidade precisa alterar sua imagem de coletividade estática e

fechada (comunidade-fortaleza) para comunidade viva e dinâmica. Nesse processo, a compreensão dos direitos e deveres, composição fundamental da cidadania, altera-se, aprofundando-se como forma de defesa e valorização da vida. A cidadania, para os autores, significa “...radicalização da democracia participativa e da democracia econômica...” (p. 69).

Em Demo (1999), encontra-se cidadania como “qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos. ...todos os direitos imagináveis que o homem possa ter” (p. 70). Para Heller e Isaac (2003a), cidadania não é apenas um direito, é também uma relação dos cidadãos com o Estado e entre si. Cidadania é, para Castoriadis (1997), atividade digna que trata cada sujeito como sujeito, que não transforme os sujeitos em objetos.

O conceito de cidadania discutido neste texto e que serve de base para análise das entrevistas, pode ser melhor apreendido com a fala freireana, quando diz:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2000, p. 79)

Por participação entende-se o direito e a necessidade que cada sujeito tem de interferir, contribuir com a escola e a comunidade. É a responsabilidade pessoal e da comunidade com a instituição, a sua instituição. Participar não é obrigação ou ação que se determine por decreto ou norma, senão a ação motivada pela consciência do vínculo identitário entre instituintes e instituição. Essa participação se dá de tal modo que

...a instauração de uma história onde a sociedade não somente se sabe, mas *se faz* como autoinstituinte explicitamente, implica uma destruição radical da instituição conhecida da sociedade até seus recônditos mais insuspeitados, que só pode ser como posição/criação não somente de novas instituições, mas de um novo *modo* do instituir-se e de uma nova relação da sociedade e dos homens com a instituição (CASTORIADIS, 1982, p.418)

Em Freire (2000), participação é incorporação de capacidade crítica das relações e do mundo, é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na re-invenção da sociedade. É pela participação, diz também, que se torna possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. Participação, em Demo (1999), é possibilidade que transforma autopromoção e projeto próprio em co-gestão e auto-gestão e possibilita auto-sustentação em processo histórico infundável que seja a conquista de si mesma. Em outro momento, Demo afirma ser o cidadão ator substancial nos processos participativos. Não o indivíduo, embora haja lugar também para ele, mas sobretudo e, caracteristicamente, o cidadão organizado, a comunidade. Participação, pois, tem sentido de envolvimento e compromisso. Não pode ser outorga, mas é a conquista, como direito, de estar decidindo junto com a comunidade, os rumos da escola, o sentido da educação e as ações pedagógicas.

Intersubjetividade é uma categoria que compõe a construção da autonomia cidadã, na medida em que se refere aos vínculos de identidade estabelecidos entre os sujeitos da comunidade com a escola, da escola com a comunidade e seus sujeitos e entre si. Para Freire (1982), é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que a existência ganha sentido. Intersubjetividade são relações muito estreitas, profundas, que unem objetivos e identificam ações comuns para a libertação. É neste espaço intersubjetivo, diz Nogaro (2000), que ocorre a consciência das possibilidades e determinações pessoais, sugerindo autonomia. Intersubjetividade não é uma relação isolada, mas comunitária, participativa, integradora que vê e entende o outro e sela com ele um compromisso de transformação. É o que diz Pelizzoli (1996), analisando a transcendência irreduzível em Lévinas, para quem o eu se relaciona com o que lhe falta, com o que é maior e que não pode ser abarcado ou consumido sem diluir-se ou diluir este infinito numa totalidade. É uma relação que nunca se completa ou se satisfaz. Nunca está plena.

Quando a escola não promove a participação da comunidade, se isola e se fecha em seu saber e poder, está reproduzindo a estrutura de poder centralizado e burocrático em vigência no Estado do Rio Grande do Sul, para o setor social e, em especial, a educação. A direção, em processo semelhante, distancia-se da comunidade, dos trabalhadores em educação, estudantes, pais e mães para sagrar-se a detentora do poder absoluto sem o estabelecimento de diálogo e identidade com o conjunto da comunidade escolar. Essas condições fortalecem o centralismo burocrático e, para Demo (1999), uma sociedade organizada e participativa não tolera esses vícios porque tem consciência de que a burocracia é mantida com o trabalho e a produção da sociedade. Nas palavras de Prestes (1996), a estrutura organizacional da escola industrial capitalista e burocrática é a expressão material das relações sociais e da razão instrumental. Para a autora, a escola deve

...ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (p. 59).

A centralização burocrática tem ação direta sobre a gestão escolar que, de forma participativa, pode romper com a instrumentalização e aproximar-se de seus sujeitos. Gestão educacional, categoria apreendida das entrevistas nas escolas públicas da rede estadual gaúcha, é compreendida como a totalidade dos aspectos pedagógicos, financeiros e políticos da escola, buscando coletivamente com a comunidade a autonomia da instituição e dos sujeitos a ela vinculados. Há um perigo, diz Paro (2000a), rondando a autonomização das instituições de ensino, que é representado pelas tendências de transposição para as escolas de procedimentos administrativos vigentes em ambientes onde vigora a dominação, tomando da empresa capitalista um paradigma a ser imitado sob a alegação falsa e interessada de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é necessariamente ineficiente. O mesmo autor, então, diz que

...a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado, - promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolvendo principalmente os *usuários* e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade (1998, p. 305)

As categorias definidas como angulares expressam o objetivo fundamental da discussão a que se propõe este texto. São centrais para a conquista da autonomia na escola, na comunidade e nas relações estabelecidas e definição da identidade da escola-comunidade. Estão analisadas a partir das falas de trabalhadores em educação, pais, mães e comunidade e dos estudantes. Busca-se uma hermenêutica de cada segmento da comunidade escolar para aprofundar a compreensão dos entendimentos mais próprios de cada um ampliando o conhecimento a partir das particularidades, das diferenças e da diversidade das situações, não para fragmentar ou impedir uma tentativa analítica da totalidade que será tarefa no 5º item deste capítulo.

### **3.1 Dialogando com os/as trabalhadores/as em educação**

A terminologia trabalhadores em educação expressa o conjunto de professores e funcionários das escolas. O termo será utilizado neste capítulo como tem sido feito ao longo do texto. Sugerindo o entendimento de que todos os sujeitos que interagem com estudantes e comunidade em geral, dentro da escola, são educadores por suas atitudes, relações, compreensões e potencialidades. Por isso, *trabalhadores em educação* quer significar, na compreensão desse texto, professores e funcionários de escola.

O segmento dos professores e funcionários retornou o maior número de questionários<sup>27</sup> e demonstrou preocupação com a extensão das respostas. Cada fala é seguida por um número, forma de identificação do sujeito entrevistado em preservação dos nomes<sup>28</sup>.

#### **a) Relações pedagógico-educativas: o cotidiano escolar que educa**

Trabalhadores em educação são atores essenciais na construção da autonomia escolar e da autonomização dos sujeitos através do estabelecimento gradativo e recíproco de relações cidadãs dentro da escola e com a comunidade. “O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas.... A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”, diz Freire (FREIRE e SHOR, 2003 : 47). As relações escolares expressam a compreensão que trabalhadores em educação têm da educação, qual a dimensão das relações e a intensidade com que se processam. O discurso é superado e a ação pedagógica revela a ideologia instituidora da prática educativa. As relações que se estabelecem na escola, em qualquer dimensão, são formadoras e constituem a fundamentação para a autonomia da escola e dos sujeitos. Revelam, também, a intensidade da identidade mantida, reciprocamente, entre escola e comunidade.

As relações da escola com a comunidade, com o governo e com seus sujeitos educam com a força do exemplo, como diz Freire (1996), “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (p. 19). As relações pedagógicas são educativas e devem conduzir para a cidadania, a participação e não para a acomodação e a submissão.

---

<sup>27</sup> Ver tabela 2.

<sup>28</sup> Cada segmento da comunidade escolar tem suas falas analisadas em momentos diferentes, o que dispensa a colocação de adicionais identificadores após os números correspondentes entre parênteses. Quando a fala de outro segmento é analisada no item correspondente a outro, faz-se clara referência ao segmento que se expressa.

No entendimento dos próprios trabalhadores em educação,

Faltam muitas coisas, como recursos financeiros, melhor espaço físico, participação da comunidade... Mas o que realmente falta são professores mais comprometidos com sua ação. É através deles que a vida escolar acontece e tem seus efeitos. É uma pena que os professores estejam tão desmotivados e descompromissados com o que fazem na sala de aula (03).

Autonomia da escola só será conquistada com a superação da inércia da comunidade escolar e da “naturalização” da incapacidade popular. Enquanto docentes e funcionários, sujeitos do cotidiano escolar, não souberem se localizar na situação que os controla e domina e tomar posição ativa, a cidadania também estará distante dos estudantes e das comunidades com as quais convivem.

Para alguns professores a problemática toda da educação, sua inação e as deficiências que a sociedade apresenta em termos de crescimento cultural, econômico e aprofundamento das relações sociais, são atributos dos trabalhadores em educação. A escola não funciona porque professores e funcionários não se animam, não se sentem estimulados, estão desmotivados. Pensamentos como “É preciso recuperar o ânimo dos professores” (04), apenas revelam parte da verdade e demonstram a existência de uma passividade entre um número significativo de professores e funcionários. A descaracterização dos trabalhadores em educação já é um efeito do exagerado e absoluto controle burocrático sobre a escola.

Diz Severino (2001) que “A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta de direito” (p. 59). Há, portanto, no caminho da luta pela autonomia escolar, a urgência da compreensão de que o Estado se desviou da sua função social, distanciou-se da população e instituiu a representação como forma de privilégio e a burocracia como controle. É possível dizer com Castoriadis (2002b), que “Uma sociedade autônoma deveria ser uma sociedade que está ciente de que suas instituições, suas leis são sua

obra própria e seu próprio produto. Por conseguinte, ela pode questioná-las e modificá-las” (p.40).

Há um entendimento entre educadores, que vê a necessidade da escola formar cidadãos conscientes, participativos, atuantes e autônomos. Na mesma medida, aparece nas pesquisas, o temor dos educadores diante da participação que efetive relações pedagógicas e educativas transformadoras. Nesse clima, não se estabelece vínculo identitário recíproco entre a comunidade e a escola para uma atuação solidária, conjunta. Ainda paira uma ‘estranheza’ entre comunidade e escola, como se o cérebro não reconhecesse o braço e este não seguisse mais os comandos daquele. Dois membros de um mesmo corpo sem conexão. Escola e comunidade escolar, duas organizações sociais estranhas, seguindo sentidos opostos em suas caminhadas. Afirma o depoimento 10 que o ponto mais importante da educação na escola pública do Estado do Rio Grande do Sul hoje, é

...o corpo docente assumir que ‘deve’ e pode mudar tudo aquilo que não está servindo a comunidade escolar. Discordo quando muitos professores dizem que não estamos preparados para fazer esta mudança e considero isso um argumento para justificar o grande comodismo que impera na maioria das escolas públicas.

Em outro momento, o educador 01 vê deficiência nas relações pedagógicas que não conseguem realizar transformações e as situa na “falta de calor humano”. Continua dizendo que “...a escola deve ensinar solidariedade, cooperação, amor ao próximo”. Para Ghiggi (2002), “A proposta de produção da autonomia movimenta e tensiona subjetividades, do que decorre um desafio: avançar do discurso queixoso à produção de práticas que dêem conta do imperativo da inserção na geração de vida para todos” (p. 119).

As relações pedagógicas na escola processam-se, por força estrutural da sociedade, no nível da representação. A consciência da conquista dos espaços, da auto-inclusão por direito e necessidade de construção da cidadania não se formou ainda com autonomia. A comunidade e seus sujeitos precisam buscar seus espaços, não o fazem porque o exemplo oriundo da escola,

com a força pedagógica que tem, não diz muita coisa nesse sentido. Quando é dito que a “gestão escolar só é compreendida por quem já foi gestor” (15), expõe-se a fragilidade da participação. Os sujeitos dentro da escola não conquistam espaços de decisão, não são educados para a necessidade da participação.

Há um reflexo das relações pedagógicas passivas desenvolvidas na escola e na vida das comunidades, a cada ação pessoal ou coletiva de omissão, do “deixar para outros”. As direções de escola acabam oferecendo, gratuitamente fragmentos de participação porque também aprendem da estrutura social que instituiu a democracia representativa. Para Demo (1999), “...a melhor maneira de liquidar com a participação é oferecê-la como dádiva” (p. 26). A fala 02 traz presente essa realidade ao dizer que “A educação poderia estar melhor se não fosse o descaso do governo com os salários, atraso no repasse de recursos e se ele escutasse as opiniões dos professores para não criar leis absurdas”. É histórica a surdez dos governantes com as políticas sociais, incluindo-se aí a educação e os professores, também, tradicionalmente, esperam para ser convidados à mesa. A escola aguarda, mesmo que ansiosa, para ser ouvida. Essa relações de passividade, então, estabelecidas na escola, educam para a fila, para esperar a vez, para a paciência. E isso, na atualidade compreensiva de muitos trabalhadores em educação, é ser educado, ser cidadão, cidadã. Está instituída e se fortalece, dessa forma, a pedagogia da fraternidade liberal.

A democracia representativa, prática comum na sociedade em nível global, é incorporada também pelos trabalhadores em educação. Dois são os prejuízos na conquista da autonomia cidadã ao ser naturalizada essa concepção de democracia pelos professores: a sua difusão como verdade, pois não é questionada e os estudantes também a assumem como conceito absoluto; a abdicação da participação, do envolvimento com os problemas da escola, é outra lição que se reflete na comunidade à medida que a omissão também se constitui em ato educativo. A grande demonstração dessa ocorrência pode ser encontrada com facilidade

em falas do tipo: “Cada governo, suas secretarias e coordenadorias de educação, têm autonomia para influenciar os rumos da educação no Estado e, como consequência, muitas mudanças acabam acontecendo a cada novo governo que assume o RS” (10).

Outro entendimento de autonomia é perceptível a partir da afirmação anterior. Uma autonomia que legitima a independência, o distanciamento do Estado em relação à sua cidadania. Existe a concepção de um governo todo poderoso, autorizado, pelo fato de estar no poder, a romper construções e caminhadas das escolas e da sociedade, apenas segundo a ideologia sociopolítica e econômica que ele representa. Reforçam essa sociedade representativa relações pedagógico-educativas que partem dos trabalhadores em educação, reveladas em afirmações como “O maior problema da rede pública estadual é o descaso do governo com a educação e a acomodação e inércia de uma parcela dos professores” (11) e “Há um descrédito nas políticas públicas para a educação porque os profissionais da área estão desmotivados com a retirada constante de seus direitos” (09). Essas situações são apenas uma parte do problema, a ponta do iceberg. Sua totalidade se esconde na falsa democracia que ousa representar seus cidadãos.

Essas constatações, apesar da verdade que vêm, transmitem o grande risco da omissão que contaminou o coletivo da escola pública da rede estadual gaúcha. Ao colocarem o problema sob responsabilidade de outrem, não o associam com a passividade coletiva, fruto da estrutura sistêmica. Chocam-se com a discussão do colega que entende a escola como “...agente importante e auxiliar na formação dos sujeitos. Sua função é ajudar a formar/transformar as pessoas para que sejam, cada vez mais, cidadãs” (06). Para Shor (FREIRE e SHOR, 2003) o rosto e fala do professor pode confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. A relação que ocorre na escola entre os sujeitos é repleta de inter-subjetividades e, pela sua força característica, institui-se formadora. Da seguinte forma: educador distante da ação política, que não conseguiu refletir sobre sua posição e a situação

da comunidade, desenvolve um ensino não reflexivo, não dialético e produz sujeitos não autônomos e deficientes em cidadania.

Embora seja constatação plural e prejudicial ao coletivo da educação, a autonomia financeira ainda aparece como o grande problema da educação pública da rede gaúcha. Os atrasos nos repasses mensais de recursos financeiros às escolas, previstos pela Lei 10.576/95, e a insuficiência deles quando são efetivados, é sensível entre os sujeitos das escolas da rede. Na fala do trabalhador em educação 09, fica evidenciado, porém, que o governo estadual não deve apenas preocupar-se com a manutenção e investimento de materiais para as escolas. Ele vê que “A ação do governo estadual está limitada ao repasse escasso de recursos financeiros e ampliação dos espaços físicos das escolas”. Além da essencialidade desses recursos, outras atitudes são cobradas dos gestores estaduais para a educação na rede.

A discussão social da lei e sua aprovação devem ser garantia da destinação de recursos suficientes. É pré-requisito e, no entendimento do entrevistado, outros compromissos por parte de gestores se fazem necessários para qualificar social e culturalmente as escolas. É preciso superar a estreiteza de pensamento que credita qualidade pedagógico-educativa e autonomia às escolas da rede pública estadual do RS à existência de recursos financeiros. “A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo é uma educação política” (FREIRE, 1982 : 110).

As relações pedagógicas que ocorrem na escola, além de educativas, são portadoras de ideologia e revelam a intensidade e a compreensão da autonomia cidadã que desenvolvem. Tradicionalmente educada para a espera, para a representação, a sociedade se curvou ao poder e o entende soberano, inatingível e inquestionável. Essa mesma situação ocupou as relações escolares e as rege na rede pública estadual gaúcha. Embora as relações pedagógico-

educativas da escola pública do RS não promovam a autonomia cidadã, conclusão que se obtém a partir das falas dos sujeitos entrevistados, ocorrem, com muita propriedade, reflexões que questionam a estrutura da rede de ensino estadual.

Possibilidades de construção da autonomia na escola começam a ser pensadas quando se ouve que “A escola precisa preparar o aluno para o mundo atual, ensinando cidadania, ética, solidariedade, autonomia e participação” (02) e apresentam possíveis causas para a acomodação ao dizer que “A ação pedagógica é deficitária porque os professores não se qualificam, as bibliotecas estão sem livros, os alunos sem merenda e o salário dos professores é baixo” (02). Embora sejam análises que não contemplam o todo da conjuntura sistêmica, expressam uma compreensão que pensa “A escola só válida enquanto capaz de formar pessoas conscientes, dinâmicas e lutadoras” (03).

A autonomia da escola pública é construída pelo alargamento das relações pedagógico-educativas, entendendo que “O objeto da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar” (CASTORIADIS, 1992, p. 156). Na escola, a existência de relações, o seu modo, a sua dinâmica, o sentido com que ocorrem, constroem educação. Nessa construção, todos os sujeitos educam e o fazem politicamente (FREIRE, 2000). A construção da autonomia na escola e nas relações, que são educativas, entre sujeitos precisa ser ato consciente, elaborado e direcionado para a cidadania. Na fala, “Percebo agora o quanto é educativa ou não a ação dos funcionários em cada escola” (14), é resgatado o valor educativo de cada ação no ambiente escolar. As relações são educativas e a consciência do ato pedagógico propicia o desenvolvimento da estética, da ética no ensino (FREIRE, 1996) e da participação na construção da escola cidadã. Outra entrevista revela que a educação ocorre sempre, em todos os setores da escola, que todas as relações são educativas, dizendo que “A

formação dentro da escola é função de professores e funcionários, a partir de suas ações específicas” (04). Porém, esconde a omissão ou distanciamento dos pais, mães e comunidade.

Analisando o espaço educativo promovido pelas relações realizadas na escola pública, surge a preocupação com sua qualificação. A defesa da escola pública do RS, especificamente para a rede estadual, é perceptível quando se diz que “Ela oportuniza discussões e reflexões. É um espaço de solidariedade...” (06). A dimensão da convivência, da intensidade das relações e da preocupação com o outro é privilégio da escola pública. Nesse ambiente solidário está o terreno fértil para a autonomia que, mesmo distante pela compreensão expressa nas falas dos trabalhadores em educação, começa a ser aprofundada com a tomada de consciência profissional e histórica. O sujeito 10, diz que

Depois de 15 anos de trabalho, e tendo passado por várias escolas, convivido com as grandes dificuldades que a escola pública enfrenta, acredito que o grande problema na escola pública é, essencialmente, a falta de educadores verdadeiros, dispostos a buscar novas metodologias, promover a transformação. Educadores que acreditam na sua capacidade e força deixando de lado as velhas justificativas de que o salário é ruim e os alunos são o problema.

Para Paro (2000b),

...se entendêssemos que a educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformadora da sociedade (p. 14).

A educação, na escola pública da rede estadual gaúcha, diz respeito à totalidade das relações que se desenvolvem no ambiente escolar, à superação da condição de atrelamento e à proclamação do direito cidadão de participar e decidir sobre a vida da escola e da comunidade que ocorre em processo histórico de autonomização coletiva. Esse fenômeno se dá a partir do entendimento da condição limitada a que estão submetidas as escolas, os professores e

funcionários e da falta de avaliação profunda das suas ações fortalecedoras do continuísmo pedagógico tradicional, pretensamente neutro, distanciado da realidade e desprovido de contextualização, reflexão e determinação transformadora.

#### **b) Autonomia cidadã: exercício coletivo de emancipação**

Autonomia escolar é processo aprendido pela intensificação de relações pedagógico-educativas que ocorrem no ambiente e, gradativamente, propõem-se a superar as interferências heteronômicas advindas dos vícios sociopolíticos e econômicos que adentram a escola e afetam as relações. Não é possível a autonomia da escola, nem autonomização de sujeitos, sem a participação dos trabalhadores em educação. Ela inicia seu processo de crescimento e acontecer, nas relações entre os sujeitos da escola. Superar as influências sociais que cada sujeito e a própria escola sofrem por encontrarem-se inseridos em um meio dinâmico e marcado pelo poder econômico, constitui passos necessários e primeiros da emancipação social e institucional.

Autonomia, então, não é questão de dizer apenas, mas de fazer continuamente. Autonomia é atitude transformadora porque questiona as atuais relações da escola com seus sujeitos, com a comunidade e com a mantenedora. Preocupações presentes nas falas dos trabalhadores em educação quando dizem que “Autonomia é ter direito de escolha, de opção, de decisão. Só há autonomia com democratização e participação” (11).

Em Castoriadis (2002b), autonomia tem sempre sentido coletivo e individual porque é liberdade, igualdade e justiça e, quando afirma que o indivíduo autônomo é aquele que pode questionar-se e, igualmente, questionar em voz alta, apresenta a possibilidade do debate, do diálogo e a realidade da ação político-pedagógica com relevância social que deve partir dos trabalhadores em educação e das próprias escolas. A autonomia é, então, cidadã, pois diz

respeito à capacidade de pôr em julgamento as próprias instituições: a escola, o Estado, as leis, as atitudes pedagógicas e a ação política. Autonomia é também ter condições de questionar

...sua representação do mundo, suas significações imaginárias sociais. ...A autonomia assume aqui o sentido de uma auto-instituição da sociedade, auto-instituição que, a partir de agora, será mais ou menos *explícita*: sabemos que nós fazemos as leis, somos, portanto, responsáveis por elas e por isso temos constantemente que nos perguntar: por que esta lei e não outra? (p. 251)

Este sentido está expresso nas participações de trabalhadores em educação, em entrevista, quando dizem que “Autonomia se relaciona com democracia participativa e ocorre no momento em que há troca de idéias com objetivos comuns” (05) e que “Autonomia é capacidade de ação e participação” (10). Essas falas deslocam a atual posição da escola e seus sujeitos para atitudes que fortaleçam vínculos com a comunidade. A necessidade de construção da autonomia na escola pública exige a instituição de uma prática questionadora de todas as relações, como faz o sujeito 11, ao refletir que

Às vezes não sabemos o que fazer com a autonomia... Nossa escola teve uma oportunidade única, fantástica, quando do Ensino Médio Alternativo, em que tínhamos ‘carta branca’. E o que aconteceu? Mas tenho certeza que ninguém aprende a caminhar sem engatinhar e cair algumas vezes.

As escolas e seus sujeitos se encontram ainda em fase de encorajamento.

Nesse período, recém denominado encorajamento, há duas possibilidades ante a visualização da urgência de transformações. A primeira ocorre quando toda a escola e a comunidade iniciam o processo e, mesmo lentamente, assumem a posição transformadora ainda que incertas quanto aos passos, mas seguras da missão que lhes cabe, cientes do poder que detêm. Outra possibilidade é aquela que pensa autonomia como dádiva, doação. Ocorre nessa segunda via a outorga da lei por parte de um poder central e o cumprimento, tido como obrigatório, pelas escolas. Palavras que dizem ser a ação indireta do governo sobre as escolas

e que “... as coordenadorias têm uma ação mais direta e não conferem autonomia para as escolas investirem onde quiserem” (08) refletem a ideologia dominante introjetada nas relações educativo-pedagógicas da escola pública gaúcha.

Enquanto autonomia for espera “pacífica” dos sujeitos e da comunidade, a escola continuará sua ação pedagógica educando para o conformismo, para a manutenção do status quo e defendendo a estruturação piramidal da sociedade. A fala 04 traz essa discussão, refletindo que “A participação da comunidade impulsiona a escola para a superação da autonomia negativa”. Diz ainda, que a “Autonomia resulta em qualidade social para a educação. Esse crescimento depende de professores, pais, funcionários e direção”. Freire (1996), nessa discussão, apresenta a autonomia da escola, da comunidade e dos sujeitos como “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a ...” (p. 76). Autonomia precisa ser pensada como capacidade político-pedagógica cidadã, práxis transformadora para que sejam suplantados pensamentos e práticas “pacientes” do tipo: “As escolas deveriam ter mais autonomia, mas autonomia verdadeira. Claro, seguindo a legislação” (13). Esses entendimentos comprometem a construção da autonomia porque vêm os portões bem maiores que as escadas. Os próprios sujeitos não conseguem se ver como autônomos, cidadãos integrantes de uma coletividade com “...poder de decidir o que quer e como quer” (19).

O modelo de ensino desenvolvido historicamente no Rio Grande do Sul e o tratamento dispensado a professores e professoras por parte das autoridades governamentais, inclusive as inconstantes e esporádicas “formações” para docentes, revelam a frágil autonomia que todos os trabalhadores em educação incorporaram no decorrer de suas histórias. Um número reduzido de sujeitos consegue se perceber como ator da autonomia na escola pública. Preocupam entendimentos dessa natureza porque iluminam práticas e formações de outros sujeitos que, na relação pedagógico-educativa, incorporam atitudes passivas e desvalorizam a

participação. As posições mais acomodadas de trabalhadores em educação entendedoras de que “A função da direção de escola é coordenar e executar deliberações superiores” (09) chocam-se com aquelas para quem “Autonomia é poder coletivo em prol da sociedade” (03) e precisam de uma caminhada longa e urgente para compreender que “A ação do governo é autoritária e é utilizada para impor medo” (03) ou, da fala que vê “A relação das CREs com as escolas numa relação mais político-partidária do que sócio-humana” (08).

O forte verticalismo na relação governo x escola e escola x sujeitos, só pode ser interrompido e assumir outra configuração, com autonomia coletiva e participação cidadã. A dificuldade está no entendimento dos trabalhadores em educação de que suas posições ideológicas e político-pedagógicas não são estáticas. O sistema, por sua estrutura, impõe uma cultura continuísta. Mas a atitude do educador deve ser de questionamento, de reflexão. Essa coragem de se ver, de entender a posição pessoal dentro da sociedade propõe a discussão da missão educadora da escola e seus sujeitos. A escola pública é complementar na formação do ser humano; pode ser elementar na sistematização intelectual e cultural, mas é essencial na educação coletiva das consciências forjadas por experiências solidárias.

Autonomia não é inexistência de leis, normas, regras, princípios, mas a gestação desse *nomos* pela coletividade, sem exclusões ou bloqueios à participação. “A autonomia na escola pública do Estado do RS implica coragem de fazer as leis e a capacidade de segui-las”, fala o sujeito 01. Fazer as próprias leis não significa ser independente da mantenedora, nem desvincular-se da estrutura estatal, porque o objetivo da autonomização da escola pública e seus sujeitos é expressar o compromisso do Estado com a cidadania e reivindicar o cumprimento dos princípios para a escola cidadã: pública quanto à sua destinação, comunitária e democrática quanto a sua gestão e estatal quanto ao financiamento. Isso não quer dizer, obviamente, que seja abdicado o questionamento da estrutura de poder estatal. A auto-constituição das leis e normas está diretamente ligada à ocupação do espaço da

cidadania, à valorização da participação. A expressão da vontade, das demandas comunitárias, no que se refere a uma escola pública de qualidade sociocultural, identifica a presença de autonomia cidadã na relação escola e comunidade x poder central e representa o fortalecimento desse vínculo identitário. Fortalecimento da autonomia cidadã é enfraquecimento da burocracia institucionalizada. Autonomia é empoderamento popular. Diz a fala 13: “Autonomia é o poder das pessoas ou entidades para gerir suas idéias ou ações. Está ligada à participação e, principalmente, à democracia, pois o seu exercício é uma atitude democrática”.

Embora não houvesse uma pergunta específica que investigasse a situação da autonomia nas escolas pesquisadas e, por semelhança, em toda a rede estadual gaúcha, fica evidente a existência da autonomia controlada, concedida, doada pelo sistema estadual de educação. Esse alerta é apresentado pela fala 12, quando afirma que, “na realidade, com algumas exceções, as direções são autoritárias e exigem o que não cumprem”. Fato típico do poder que não considera a coletividade e exclui a participação. Percebe-se a mesma atitude com relação às ações do governo estadual e da SE-RS, mantenedores da escola pública da rede estadual, ao instituírem legislações que atrelam trabalhadores em educação e escolas e não obrigam diretamente o Estado a seu cumprimento enquanto gestor do bem público e das políticas sociais.

Falta ação e sobra discurso para educadores, assim como há carência de reflexão mais profunda que relacione a prática do Estado, com a realidade e a atuação dos trabalhadores em educação, para que seja de domínio público que “Educação não é coisa do Estado, mas delegação da sociedade para o Estado” (DEMO, 1999 : 54). É nesse sentido que a autonomia cobra cidadania e participação e exige construção de identidade entre escola e comunidade, processando-se na ação conjunta e solidária de ambas, em prol do bem comum.

### **c) Cidadania como práxis política**

Compreender cidadania não é processo isolado e nem determinado legalmente ou reduzido à obtenção de papéis oficiais que autentiquem mais um código de barras e acresçam dígitos no contingente populacional censual. Essa cidadania pode ser obtida gratuitamente em “ações globais” nas esquinas “cívicas” de todo o país. A pergunta é: quantos portadores de certidões – qualquer uma das muitas que certificam a cidadania legal – são realmente sujeitos? Ou, receber um código numérico é garantia de inclusão social, cultural e econômica? Cidadania é práxis inclusiva, é luta permanente que supera índices e se efetiva na construção da dignidade. Para Castoriadis (1992), práxis é atividade que visa aos outros como sujeitos (potencialmente) autônomos e quer contribuir para que eles cheguem à sua plena autonomia.

Na fala do sujeito 04, “Cidadania é consciência do mundo e das relações aí implicadas. Envolve participação ativa em todas as dimensões sociais”. Compreensão partilhada por Castoriadis (2002a) quando afirma ser democracia o regime em que a esfera pública se torna verdadeiramente pública, pois passa a pertencer a todos e está aberta à participação de todos. Essa posição diverge do conceito liberal que crê na centralização como possibilidade única e taxa de ilusórias as decisões tomadas pelo povo (HAYEK, 1990). Porém, para Freire e Shor (2003), “...através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras” (p. 44). Cidadania é manter o poder sob controle social.

Os vários sentidos de cidadania também são encontrados na escola enquanto espaço de convivências, construção e aprendizado das relações cidadãs. A consciência do compromisso

do Estado com seus sujeitos e a ação que exige a efetivação desses direitos a toda a comunidade é exercício da cidadania. Cidadania na escola é participação de todos e todas em todos os momentos das relações pedagógicas e intensidade na cobrança e no receber os serviços que cada indivíduo tem direito. Tanto na escola, célula social, quanto na comunidade e macro-sociedade, enquanto não há consciência de luta e ação conjunta capaz de colocar o poder a serviço da população, controlá-lo socialmente e, enquanto esse mesmo poder, representado pelo Estado, não satisfizer as necessidades dos sujeitos que o mantêm, não há cidadania.

A escola precisa, através de sua ação educativa, mostrar para todos seus sujeitos a atual distância que o poder público tomou em relação à sua população. Deve, também, fazer o exercício de análise da função do poder público, de sua constituição, fundamentação e responsabilidade. Não isoladamente, mas vinculada à idéia de autonomia e participação. Esse aprendizado também questiona as relações de poder e as relações pedagógicas praticadas na escola e com a escola. De qual cidadania se reveste a escola? Da formal, apenas, que autoriza ou não cidadania às pessoas, através de papéis? Ou a cidadania que respeita as diferenças, considera cada sujeito como ser, valoriza direitos e compromissos e luta incansavelmente para incluir, cuidar e faz da participação a via para a conquista da autonomia? Cidadania não é somente fazer parte de um território, ter uma nacionalidade e documentos pessoais. Cidadania é ter identidade e autonomia. É saber-se pessoa e ser reconhecido como tal. Ser cidadão/cidadã não é deter a condição cômoda de ter tudo a seus pés, mas o compromisso de contribuir na construção de relações sempre mais intensas, radicais e profundas. Dentro da escola e na sociedade, entendendo o poder como originário dos cidadãos e cidadãs e não exclusividade de professores, direção, políticos, dirigentes, empresários ou nações ricas, como se encontra hoje.

A concepção de cidadania como conquista e direito, da mesma forma que a dimensão de totalidade que lhe é inerente, fortalece-se na fala 08: “Cidadania é responsabilidade coletiva, é viver corretamente, ou seja, estar consciente dos deveres e direitos, indignando-se com injustiças e lutando contra elas. Está presente em todos os momentos de nossas vidas: no trabalho, em casa, no lazer, com o meio ambiente”. Cidadania é a luta de cada momento pela soberania, porque só é soberano quem o é vinte e quatro horas por dia (CASTORIADIS, 2002b). Cidadania implica atitude dupla de desacomodação: por parte do sujeito consigo mesmo pela causa da coletividade e da comunidade pela causa de todos os sujeitos em oposição ao poder centralizado e burocrático. Cidadania é consciência e ação contra o poder dominador que se reproduz na escola e em outras instituições. Ensinar cidadania é contradizer a ideologia dominante e interferir politicamente na tarefa de reproduzir a dominação (FREIRE e SHOR, 2003).

Na relação de cidadania é preciso consciência de que não só às pessoas cumpre a cidadania, mas também às instituições. A escola pública gaúcha, ao lutar pela qualidade sócio-humana e cultural do ensino e a qualificação de suas relações, está requerendo cidadania efetiva. A reflexão do trabalhador em educação 11, discute essa idéia ao entender que “Cada atitude, cada decisão, reflete a existência ou não de cidadania”. Nesse sentido, também se pode dizer que cidadania só existe se for conquistada, se resultar de luta consciente e coletiva tanto dos sujeitos dentro da escola e da comunidade como valorização da educação pública e de todos os sujeitos envolvidos no ato pedagógico da escola pública, para a garantia de sua cidadania. Como “...educação é, sobretudo, dar exemplos através de ações” (FREIRE e SHOR, 2003 : 191), a escola somente consegue ensinar cidadania se a ação cidadã estiver contemplada em suas relações diárias, de forma permanente e ampla. E isso implica a não submissão para o centralismo burocrático da mantenedora, nem a aceitação do poder

capitalista que explora os sujeitos e a superação das relações dominadoras entre trabalhadores em educação, estudantes, pais, mães e comunidade.

Se, na sociedade, a cidadania reflete a satisfação dos direitos de todos por parte do poder público e a realização dos compromissos por parte dos cidadãos, na escola pública só há cidadania se houver “Participação nas decisões” (01 e 09). Isso envolve a transparência e a promoção do envolvimento, por parte da equipe diretiva, e o exigir espaços de abertura, cobranças pela possibilidade de participar nas decisões, como recurso necessário e legítimo por parte de todos os estudantes, trabalhadores em educação, pais, mães e comunidade. De tal forma que, persistindo empecilhos ditatoriais e concentração de poder, não há cidadania, e a educação, que se exemplifica na ação, está afirmando o centralismo. Não somente “...pelo simples ato de ir e vir se é cidadão” (10). Cidadania requer mais, inclusive, estar em pleno uso dos direitos e consciência dos deveres (18).

...de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um conselho de escola, por deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho, e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola (PARO, 2000a, p. 10).

Tanto a existência do conselho escolar quanto a presença de pais e mães na escola, por si só, sem a consciência da ação e da intensidade com que deve se efetivar a participação, não corroboram cidadania efetiva. O ‘ir e vir’ dos estudantes à escola não vincula cidadania plena. São necessários vínculos de identidade e compromisso da coletividade com a escola e a radicalização da reciprocidade como garantia de construção da autonomia cidadã. Participação ocorre quando se assume junto, lado a lado, e são superados os vícios históricos do poder controlador. A cidadania começa a ocorrer a partir do momento em que há identificação forte dos sujeitos com a instituição, não uma instituição já pronta, mas que se faça por ação dos próprios sujeitos. Algo pessoal, próprio, não egoísta, individualizado, mas

com a identidade da comunidade. Um forte vínculo que nem a escola sobreviva sem a comunidade e tampouco a comunidade se realize sem a escola pública. Essa parceria solidária de existência mútua e recíproca, profunda, de exigências recíprocas e lutas conjuntas, é cidadania.

#### **d) Participação: exercício democrático**

Nas entrevistas, os trabalhadores em educação expressam o sentido de participação enquanto concessão da autoridade, do poder. São incorporações históricas assumidas sem reflexão. Seja na sociedade, em nível mais geral, na comunidade local ou mesmo na própria escola ou em qualquer instituição. É a sensação de não pertencimento, de não sentir-se membro da comunidade escolar e precisar de passaporte para opinar. Esse sentimento é encontrado nas falas dos professores e funcionários entrevistados nas escolas públicas da rede estadual. Na sensação do sujeito 01: “sou convidada a participar da vida escolar, mas não me sinto participante”. No entendimento 05: “A comunidade deve participar nas ações que lhe são delegadas na vida da escola e não naquelas que não lhe dizem respeito”. Qual é a noção de participação? A fundamentação desse conceito, expresso nas duas primeiras afirmações, é liberal e herança de períodos militares que, política e ideologicamente, limitavam a expressão e, pedagogicamente, ensinavam a ordem e a representação.

Participação, porém, é ação essencial, subjetiva, não apenas individualmente, mas com força inter-subjetiva que se objetiva em ações concretas de interferência na construção da escola e da comunidade. Na expressão do trabalhador em educação 10,

É necessário, para a qualificação social da escola pública, que direção, professores, coordenação e funcionários se dêem conta de que a autonomia se conquista a partir do querer realmente uma escola diferente, reclamando de tudo. Autonomia não é algo dependente da coordenação ou da secretaria de educação.

Os sujeitos “...têm que perceber a necessidade da participação e não esperar que lhe convidem, que lhe peçam. Isso serve também para toda a comunidade escolar”, conclui a fala 14.

Mesmo sendo difícil promover a participação da comunidade de pais, mães, estudantes, professores e funcionários na escola, como processo vital e re-vitalizador da escola pública, além de primordial, a ação pedagógica tem como missão desenvolver essa atitude em todos os seus sujeitos. Ao promover educação com exemplos inclusivos e democráticos, a escola demonstra que não há democracia sem participação, na escola e na sociedade. A escola cidadã que vê seus sujeitos não abdica da participação porque a entende indispensável na construção da democracia. Democracia não representativa como quer o liberalismo ao afirmar que ela é essencialmente um meio, um instrumento utilitário para salvaguardar a paz interna e a liberdade individual (HAYEK, 1990). Para o liberalismo,

A democracia exige que as possibilidades de controle consciente se restrinjam aos campos em que existe verdadeiro acordo, e que, em certos campos, se confie no acaso: este é o seu preço. Mas numa sociedade cujo funcionamento está subordinado ao planejamento central não se pode fazer com que esse controle dependa da possibilidade de um acordo de maioria; muitas vezes será necessário impor ao povo a vontade de uma pequena minoria, porque esta constitui o grupo mais numeroso capaz de chegar a um acordo sobre a questão em debate (p. 83).

Democracia exige consciência de participação, de alta intensidade, profunda, radical e radicalizando-se à medida que se amplia e espalha, proporcionando cidadania. A escola, em suas relações pedagógicas, pode manter e aprofundar a cultura da participação e da solidariedade através de um projeto ambicioso que envolva todo o sistema educativo e os serviços públicos (SANTOS, 2003a). O sujeito 10 discute a limitação da escola enquanto

instituição educativa e atualmente incapaz de, segundo ele, superar o corporativismo e caminhar para a democracia participativa. Afirma que

Não existe, na escola pública, democracia, coerência e comprometimento. Esse estado gera insatisfação e desconforto no corpo docente que sente-se enganado, ferido em seus direitos e não tem coragem de unir-se para buscar mudanças que implicam corte de privilégios. Essa situação se reflete no dia a dia da escola, na prática educativa junto aos alunos que percebem a ‘desarmonia’ da escola.

Uma grande responsabilidade é atribuída à própria escola na luta pela sua democratização. A autonomia é processo que deve brotar de seu interior, ser em seu espaço forjado e construído com a participação da comunidade e de todos os sujeitos que da escola se aproximam. Sem egoísmos e individualismos de qualquer parte porque quem tem o que dizer, deve saber não ser o único ou a única a ter o que dizer. E ainda, que ter o que dizer não significa dizer a verdade alvissareira por todos esperada. O dizer pressupõe o escutar (FREIRE, 1996). Ocorre, então, que todos e todas, inclusive professores e direção, aprendem democracia participativa na prática pedagógica cotidiana. Essa relação é educativa. No entendimento dos trabalhadores em educação entrevistados, a maior carga de responsabilidade é atribuída aos professores e direção. “O professor tem que perceber a necessidade da participação e não esperar que o convidem, que lhe peçam. Isso serve também para toda a comunidade escolar” (14). Em outras palavras, para participar não é preciso pedir licença.

A democracia participativa ocorre quando a escola vê a comunidade como companheira, força cidadã, e assume com ela uma relação inter-subjetiva tão profunda que se estabeleçam vínculos de caminhada conjunta. Sem dependência, mas com autonomia de ambas as instituições. Consciente, também a escola, que sua existência e permanência se deve à capacidade instituidora da comunidade e que sua missão, enquanto educadora, é a promoção da comunidade. Esse processo de identidade deve ser reconhecido pela escola e, em sua

autonomia, deve promover a autonomização dos sujeitos de suas relações e da comunidade instituinte.

Transformar a histórica democracia representativa que ocorre na escola pública da rede estadual gaúcha em democracia participativa requer o entendimento de todos os segmentos da comunidade escolar de que a não participação na escola faz parte de um processo excludente. A presença do positivismo e do neoliberalismo é muito forte ao avaliar somente os fracassos da escola, as situações mais insignificantes (12), sem possibilidades de compreensão das estruturas de funcionamento e organização do ensino (13). Toda sistemática bloqueadora da participação na escola, tanto por imposições legais quanto por iniciativas das direções e/ou trabalhadores em educação produzem isolamento e o aprofundamento de práticas mais representativas que escondem atitudes repressivas, dominadoras, de indiferença, anti-pedagógicas, deseducadoras e excludentes. Este conflito é apresentado na entrevista 11, admitindo que “Já fui bem mais participativa, comprometida com a vida escolar, mas as sugestões e idéias são vistas como forma de oposição a quem está no comando”.

Outro problema dessa lógica de poder centralizador e proliferação da verdade interesseira, característica de ações discriminatórias e impeditivas da participação e valorização da diversidade, aparece na escola pública da rede gaúcha na afirmação: “A participação da vida escolar é restrita. Principalmente para os funcionários” (09). Fica mais grave ainda, na medida em que essas afirmações são expressões dos sujeitos das relações diárias dentro das escolas.

A representação como forma de ação e educação da escola pública, já introjetada nas relações e concepções das direções, professores e funcionários, contamina a postura e o discurso pedagógico da escola. Essa realidade é refletida por alguns trabalhadores em educação que afirmam ter “...a escola, atualmente, apenas o compromisso de transmitir conteúdos. Ela não promove a participação da comunidade escolar para desenvolver uma

educação cidadã” (09). Para a entrevista 04, “De nada adiante a direção ser transparente se o professor só se interessa em preparar suas ‘aulinhas’”.

A participação é uma prática dialógica e não somente pedagógica. Não pode ser imposta, mas cultivada e promovida a composição do cotidiano de todas as relações da escola. O diálogo viabiliza a abertura, oportuniza encontros e desmistifica as relações. É estrutural e tradicional o anátema, a ausência de diálogo, entre o poder central, a mantenedora e as escolas públicas gaúchas, seus professores e funcionários. É, também, nesse sentido que se ouve Paulo Freire (1996) dizer que “O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (p. 160).

Palavra bem dita que participa toda a realidade da escola pública, tanto nas relações com a centralidade administrativa e burocrática do poder político-econômico gaúcho, quanto nas formas de poder dentro da escola, é pronunciada pelo sujeito 05: “Falta o desenvolvimento da arte do diálogo”. É o debate que traz à mesa a diversidade, a possibilidade do novo, do inusitado e dá vida à criatividade. “Educação é profundamente isto: motivar o desdobramento das potencialidades do educando, acreditando sempre que seu desenvolvimento depende menos do mestre, do que da iniciativa e da criatividade próprias” (DEMO, 1999 : 91). É nesse sentido que a fala 04 expressa o aprendizado adquirido no decorrer do exercício do magistério. “Tenho agora uma visão mais ampla do que acontece na escola e não tão fragmentada como no início da minha profissão. Sei que os alunos são parte da comunidade e a totalidade dela deve participar”.

A participação da comunidade na escola e a ação da escola identificada com a comunidade são princípios de consolidação da democracia. É uma relação de cidadania que confere autonomia, inter-subjetivamente, às instituições e aos cidadãos. É preciso consciência

da escola e da comunidade, de que a inexistência ou deficiência de falas e relações democráticas na escola diz o quanto de poder burocrático e dominação há nas relações pedagógicas e nas sociais.

#### **e) Centralismo burocrático: limitação da autonomia cidadã**

Enquanto a escola não tem condições de tomar suas decisões, elaborar seus projetos e fazer suas reivindicações, mostrando-se dependente dos órgãos governamentais, da mantenedora ou atrelada ao personalismo dentro de seus quadros, submetida a vontades e imposições das direções, não é possível caracterizar autonomia cidadã. Esses comportamentos, típicos da inexistência de democracia nas relações escolares, revelam o controle exercido pela direção sobre os demais segmentos da comunidade escolar. Esse controle se burocratiza ao se instituir como absoluto e anti-ético. É o que ocorre quando as direções realizam escolhas de membros para o conselho escolar, associação de pais e mestres e eleição de grêmios estudantis. Entre trabalhadores em educação se acredita que “...principalmente, na parte administrativa, a burocracia é muito forte e a autonomia acaba sendo só de fachada. Na parte pedagógica há mais liberdade para criações próprias, mas esbarram na questão financeira” (13).

Contudo, a burocratização não é palpável apenas nas escolas da rede pública gaúcha de educação. Nesse meio educativo, ela apenas reflete práticas mais macro-sociais, reproduz a estrutura do sistema estadual de ensino e mostra a negligência com que é tratada a educação no Rio Grande do Sul. Nessa mesma ordem, as práticas nas escolas ilustram as compreensões ideológicas e pedagógicas liberais, positivistas e conservadoras, que avançam para dentro dos espaços pedagógicos pelo poder centralizador das direções e professores. No entender do segmento de professores e funcionários, “A autonomia escolar necessita de participação e

democracia” (02). Pela característica social da escola, diz Paro (2000a), é preciso entendê-la como um instrumento de transformação, não renunciando ao seu papel histórico de contribuir para a superação da alienação e acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção.

A existência de conselhos não garante participação da comunidade escolar e, muitas vezes, até mesmo impede a ampliação da democracia participativa porque, conforme a lei de gestão democrática 10.576/95, apenas uma representação de cada segmento, pais, alunos, professores e funcionários tem direito a voto nas decisões. Essa representação depende do número de discentes, docentes e funcionários de cada escola. São processos burocráticos e não democráticos porque distanciam a comunidade das instâncias participativas. O poder permanece controlado e de acesso exclusivo, geralmente restrito a alguns grupos de professores que, muitas vezes, não sustentam proposta pedagógica alguma. A participação comunitária impede a burocratização nesse mesmo sentido em que a cidadania precisa entender que os serviços públicos somente funcionam a contento se a população interessada os urgir, sobretudo de modo organizado.

A burocracia não se desburocratiza a si mesma, mas ela também só funciona se a sociedade organizada a fizer funcionar (DEMO, 1999). A autonomia que a comunidade precisa explicar para a escola e sugerir aos trabalhadores em educação, é aquela que permite “decidir o que se quer e como se quer” (19). Essa práxis deve ser constante na escola para com os estudantes e demais segmentos da comunidade escolar.

A burocratização na escola ainda é grande e conta com o consentimento das direções na realidade mais local e do governo ou órgãos centrais, no contexto mais amplo. Ela se propaga pela ação dos trabalhadores em educação que não contemplam a participação e a luta pela conquista de espaços no cotidiano de suas salas de aula. A construção da autonomia segue sentido contrário ao da burocratização e diz respeito às relações pedagógico-educativas

vivenciadas diariamente dentro da escola e dos reflexos que essas ações conseguem desenvolver na comunidade. A autonomia cidadã da escola pública no Rio Grande do Sul precisa ser comunitária e lutar pela desburocratização interna, que ela mesma se impõe e, externa, imposta pelo poder político e ideológico centralizado no Governo do Estado e na Secretaria de Educação.

#### **f) Gestão educacional: caminho de transformação**

A administração ou gestão, como se prefere atualmente, da escola pública tem três aspectos constituidores: o pedagógico, que envolve currículo; as ações pedagógico-educativas, que compõem as relações cotidianas entre todos os segmentos na escola e a sistematização do conhecimento. Outro momento da gestão escolar é o financeiro, que, pela legislação gaúcha para a rede estadual, é compromisso do Governo do Estado e, sendo serviço público, necessidade e exigência da população, a ele compete este suprimento. Há, também, o aspecto político da gestão, que diz respeito à compreensão ideológica, à forma de atuação dos trabalhadores em educação, das direções e da escola como um todo. O estabelecimento de relações entre escola e comunidade e a intensidade desses vínculos são contribuições políticas. O *como* procede o relacionamento inter-pessoal, seus níveis dentro da escola e seu dinamismo também com relação ao poder político-econômico constituído, compõem a gestão escolar.

Na fala dos sujeitos dessa entrevista, “A parte pedagógica deveria ser menos papelada e mais prática” (15). A burocratização se faz sensível no setor pedagógico que deve ser o primordial e acaba sendo um servo do setor financeiro. A maior preocupação dos trabalhadores em educação, no que se refere à gestão escolar, é com o econômico. Na escola, como na sociedade, nele são depositadas as esperanças, a salvação da escola ou sua

decadência. É um setor fundamental da gestão porque, do contrário, não estaria presente em todas as discussões que envolvem a educação pública. Causam pânico as ações da gestão escolar pouco transparentes com as finanças, porém não motivam muitos debates a formação de professores e funcionários, as análises do cotidiano escolar, as relações com os órgãos governamentais, o centralismo burocrático. “A função da direção da escola é coordenar e executar deliberações superiores e promover, segundo o desejo da comunidade escolar, o desenvolvimento da escola” (09), é um entendimento comum entre trabalhadores/as em educação.

Número reduzido de professores e funcionários visualiza a problemática da gestão educacional como implicação também do governo estadual e da secretaria de educação. O problema, mesmo entre colegas, está dentro da escola e não há associação com o contexto maior que envolve a mantenedora. Confirma o depoimento 02, ao dizer que “A ação pedagógica é deficitária porque os professores não se qualificam, as bibliotecas estão sem livros, os alunos sem merenda e o salário dos professores é baixo”. A gestão também precisa ser participativa, cidadã, para que haja uma ação educadora para a autonomia, que não é possível sem conhecimento amplo e comunitário do funcionamento da estrutura estatal e escolar. Podem ocorrer, então, situações que precisam ser superadas, afirmando: “O funcionamento da gestão escolar é estranho para mim” (02). O problema se avoluma, então, porque dito por trabalhadores em educação, presentes no cotidiano da escola. Ficam evidentes as precariedades das relações autônomas e cidadãs na escola e a inexistência de vínculos identitários entre sujeitos.

Gestão escolar não é ação exclusiva das direções, nem dos governos. Ela precisa do envolvimento social, de todos os cidadãos. É ação coletiva e será autônoma e autonomizante na medida em que criar identidade de objetivos e suas lutas contemplarem as necessidades comuns. É preciso saber que qualquer instituição, Estado, governo, escola e direção, reage à

participação, se esta colocar em risco a ordem vigente (DEMO, 1999), mas também não é permitido esquecer que o processo de emancipação é “...tipicamente qualitativo, no sentido de qualidade política, feita de utopias e esperanças, ideologias e compromissos, influências e artes, participação e democracia” (DEMO, 2003, p. 20). Fica compreensível, então, que “Professores, funcionários e direção devem exercer as mesmas funções dentro do ambiente escolar, pautadas no diálogo. São funções que se complementam” (05). Todos os sujeitos são fundamentais na conquista da autonomia da escola e na sua qualificação.

### **3.2 Dialogando com pais, mães e comunidade**

Quando Freire (1996) diz que qualquer ação transformadora é difícil, mas é, ao mesmo tempo, possível, entende-se melhor a fala do trabalhador em educação 08, que vê a necessidade da

...família estar próxima da escola e acompanhando seus filhos. A educação é mais complicada se a escola caminhar só. A comunidade deve estar acompanhando e contribuindo com a escola. Deve participar sempre e com consciência, não só quando for convocada. O sentimento de responsabilidade de todos para com a escola traria mais qualidade pedagógica.

Pode-se dizer que, a partir daí, há mudanças ocorrendo na escola pública do Estado e iniciativas cidadãs porque oriundas de trabalhadores em educação, pais e mães. A comunidade está descobrindo valores de cidadania, participação, autonomia e a existência de relações que educam, não só na escola, nas salas de aula, com livros didáticos, mas em todas as relações sociais como propõe a cidade educadora. Relações com mais força, de identidade, que são aquelas apreendidas na totalidade do cotidiano dentro e fora da escola com todos os contatos que o estudante estabelece.

Há um aprendizado que pais, mães e comunidade adquirem também em todas as suas relações e nas suas construções. Ele começa a ser inteligido e valorizado pela força inter-

subjetiva com que atua sobre todos os cidadãos. Demonstra a existência de um movimento social de reconhecimento da expressão educadora da participação como criadora de cidadania. Ação comunitária que se torna urgente e necessária para a autonomia da escola e de seus sujeitos e cria condições para fortalecer vínculos identitários entre escola e comunidade. Se há identificação de objetivos e ações, existe interesse coletivo na atuação conjunta, comunitária. Ocorre o rompimento ou enfraquecimento do atrelamento com o sistema centralizador e burocrático. Tem início então, o processo de autonomização das instituições, como conquista, construção comunitária, participação e reconhecimento da cidadania. Participação é conquista, na afirmação de Demo (1999), e “O que é indispensável é a intensidade participativa, a coesão organizada e compromissada ideologicamente, a realização conjunta de um projeto comum, sentido e definido como comum, na vibração da identidade de propósitos, de passado e de futuro” (p. 121).

Identidade é compromisso coletivo com a comunidade e suas instituições auto-instituídas, não estranhas, de forma que seja sólido o vínculo entre instituições, o que inclui a escola e a comunidade, construindo autonomia e conquistando cidadania, através da participação. A autonomia da escola pública gaúcha será realidade à medida que seus sujeitos e a comunidade sentirem necessidade de participação, não pura e simplesmente, mas com vinculação, radicalmente. Tem que ser atitude essencial, necessidade intrínseca que se estabeleça nas relações educativas democráticas e autônomas na escola e, progressivamente, na comunidade. A idéia de autonomia vincula-se à concepção de emancipação da educação. Porém, para ser autônoma, diz Veiga (2000), a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. A escola concebe seu projeto político-pedagógico com a comunidade e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

### **a) Cidadania como práxis política**

A escola pública da rede estadual do RS, na sua luta pela qualidade educacional, pela sua permanência enquanto escola digna e formadora, precisa movimentar-se no sentido de romper a condição solipsista de atrelamento e dominação que se abateu sobre ela. Condicionada aos interesses e vontades do poder público estadual, está à deriva, sem horizontes. Com uma atuação condicionada aos moldes e entendimentos ideológicos do poder gaúcho, essa escola não faz uma análise de suas práticas pedagógicas, não repensa o caminho que segue, apenas se move como que realizando seus últimos movimentos. Trilha sozinha, num andar sôfrego, a estrada da desilusão, assumindo a culpa pela parca contribuição social. Ao mesmo tempo, é responsabilizada pelos fracassos e idiotias do próprio sistema, que dá a sua estruturação. A participação é condição primeira para a reação da escola pública. Pais, mães, estudantes, trabalhadores em educação e comunidade precisam entender a escola como sua e desta forma co-gerir sua atuação. Não haverá cidadania na prática pedagógica da escola pública gaúcha se ela continuar só, a caminhar cegada pela ofuscante iluminação liberal e positivista.

O contexto educacional é assombrador pela fragmentação (CASTORIADIS, 1999) que o sistema econômico globalizado provoca e pela ascensão da insignificância (CASTORIADIS, 2002a) que paira na sociedade, nos fundamentos éticos e comportamentos morais. A re-valorização do ser humano, a recolocação da vida como central, é também o resgate da valoração pedagógica e da vida comunitária. Esses gestos educativos podem vir da escola e também da comunidade. Mas é preciso entender que, sem participação efetiva e radical da comunidade na escola, sem democracia participativa, a escola não será autônoma e, talvez, nem mais educativa. Quando é dito que “A escola ensina cidadania todos os dias nas

suas relações” (03), aparece a dualidade do conceito. Cidadania como atuação, envolvimento, descontentamento permanente, que é próprio do ser humano pela essencialidade de sua insatisfação e nisso construir-se, ser mais. Nessa dimensão, o ser humano torna-se sujeito, busca sua autonomia, persegue a cidadania, cria e ocupa espaços sociais. É possível concluir, então, que “Cidadania é ação humana em favor do bem comum e se fortalece nas relações sociais ocupadas em diminuir as injustiças, as desigualdades e o preconceito. Cidadania é conquista coletiva e atitude política que busca a inclusão” (03).

É reveladora a afirmação 03, pois expressa a realidade da escola pública hoje. A ação pedagógica da escola pode educar para a transformação social, como pode, também, induzir para a acomodação. Que lições de cidadania a escola pública faz ao não se questionar sobre as imposições que sofre cotidianamente do poder centralizado pela mantenedora? Qual o conceito de cidadania apreendido com a determinação do governo estadual do Rio Grande do Sul em não dialogar com os trabalhadores em educação? Na mesma afirmação do sujeito 03, está contida a idéia de que a escola sempre ensina algum conceito de cidadania. Seja ele positivo ou negativo, radical ou conservador. Cidadania como luta constante por espaço de direito a cada cidadão, ou cidadania burocrática, de autenticações. Cabe aqui a sábia reflexão freireana que lembra às comunidades, às escolas e a todos os cidadãos, o quanto “O futuro é dos povos e não dos impérios” (2000 : 76).

A escola pública também precisa construir sua cidadania. Ela mesma deve ser reconhecida como sujeito. Auto-reconhecimento e reconhecimento da comunidade pela sua ação instigadora em fazer com que os educandos assumam seu papel de sujeitos da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* do que lhe seja transferido pelo professor (FREIRE, 1996). Essa condição cidadã, efetiva-se pela capacidade e desejo das pessoas em organizarem-se coletivamente, participando de maneira plenamente ativa e responsável nas direções de suas atividades e no enfrentamento da questão da instituição

global da sociedade (CASTORIADIS, 2002). A escola torna-se cidadã na mesma medida em que promove a cidadania de seus sujeitos. Por isso, não há cidadania sem participação.

Para pais e mães, a cidadania diz respeito à inclusão e valorização da pessoa e é atitude que precisa ser desenvolvida na escola e perseguida na comunidade. O desejo desse segmento da comunidade escolar, pais e mães, fica estampado como pedido e necessidade de atuação da escola, ao dizer que “Cidadania é existência de direitos e deveres iguais para todos. Ocorre quando há respeito e valorização da pessoa humana” (12). Igualdade não no sentido liberal, mas efetivamente, na sociedade e na escola. Porque, para pais e mães, cidadania só é possível com justiça social e democracia (01). Relações que podem começar dentro da escola. A escola tem essa força educativa a partir das relações pedagógicas, da compreensão de educação que assume, da clareza ideológica que estrutura sua pedagogia e os seus relacionamentos cotidianos. Há convergência com trabalhadores em educação sobre a amplitude do conceito de cidadania, não apenas como “direito de votar” (02), na compreensão de alguns pais e mães, mas, como sendo “O conjunto de ações, direitos e deveres inerentes a cada indivíduo e obrigatória em todos os espaços e relações dos sujeitos, como o trabalho, lazer, participação social, sindical, eleições de diretores, governadores, prefeitos, vereadores, presidente” (10), como entende o trabalhador em educação.

Na expressão dos pais e das mães, cidadania segue a concepção de direito e, na mesma medida, expressa certa carência na efetivação desses direitos. Cidadania também pode ser autonomia para participar, capacidade de decisão para ocupar os espaços que hoje estão confiscados por alguma espécie de poder, tanto na escola quanto na sociedade. Há um desejo expresso por cidadania que significa, também, participação, porque “Cidadania ocorre em uma sociedade na qual tem justiça social e democracia”, no dizer da fala 01. Esse conceito de cidadania reivindicado pelos pais e mães das escolas pesquisadas tem sentido de inclusão e reclama, profundamente, respeito. As relações educativas na escola devem conduzir para a

construção da cidadania porque a escola é espaço de plenitude de vida, resgate e valorização do ser humano, superando a indiferença das relações sociais em nível local, que são uma miniatura da indiferença e desprezo que ocorrem em nível internacional (ZITKOSKI, 2000). As relações cidadãs da escola não combinam com a perpetuação da dominação e o bloqueio da participação porque entendem que “Cidadania é vida digna” (04). E, enquanto comunidade, aspira a que a dignidade seja realidade em todas as relações sociais e escolares.

#### **b) Autonomia cidadã: exercício coletivo de emancipação**

A escola, e todo o serviço público, está tão distante da população que ouvir a comunidade, pais e mães, significa dar voz à expressão de descontentamento, à necessidade urgente de cidadania, ao grito de inclusão. O segmento de pais e mães, bem como a comunidade, percebe o sentido mais pragmático da autonomia, sua forma mais imediata. E, cansados da indiferença, reclamam seus direitos, ainda que de forma tímida. Parecem apenas querer dizer o quanto lhes falta até a dignidade, que não existe sem novas relações de poder. Autonomia é, então, “A possibilidade que a pessoa tem de fazer as coisas por conta própria, sem precisar das ordens de ninguém” (12). Ser sujeito é ter condições de decidir sobre a vida pessoal com soberania. Os sujeitos pesquisados dão outro sentido ao poder que não o aplicado pelo liberalismo como regulação do mercado (FRIEDMAN, 1984<sup>29</sup>); entendem-no como empoderamento (*empowerment social*. FREIRE, 2003). Embora tenha uma conotação individual, pessoal, não comunitária, nas respostas dadas, poder aparece como oposto ao centralismo. Há um querer partilhá-lo, torná-lo comum a todos para que promova segurança e dignidade. Os sujeitos entrevistados afirmam que sem autonomia não há cidadania.

---

<sup>29</sup> Ver também Santos, 1999 sobre o Estado regulatório e o estado emancipatório, projeto sociocultural da modernidade.

Autonomia está relacionada, para este segmento, à idéia de poder. O sentido que transborda na afirmação 01, ao dizer que “Autonomia é ter idéias, leis próprias e mais poder”, remete à valorização de toda comunidade. Essa fala grita por inclusão e pela possibilidade de fazer as normas, de participar e decidir. Aplica-se nas relações socioeconômicas e políticas e também na escola. Ao mesmo tempo em que é reivindicação, não deixa de denunciar a realidade das instituições e constar a história de poder na sociedade que situa cidadãos e cidadãs, à margem das decisões. Faz uma crítica à escola pública, pois é uma voz ecoando a partir desse espaço educativo e se une a várias outras que também entendem autonomia como “A capacidade de autogerenciamento das instituições sociais. Ela inspira independência e só é possível com respeito e participação” (07).

O respeito, enquanto reclamação do segmento pais e mães, traduz o clamor por inclusão e diz da necessária participação de todos os cidadãos em todas as instituições. Se a autonomia de todos só se autentica no acatamento da autonomia dos outros e de cada um (FREIRE, 2000), a escola, enquanto pública, espaço privilegiado de construção da cidadania, não pode furtar-se à missão da acolhida. A comunidade escolar deseja participar, solicita esse espaço. Precisa um redimensionamento do sentido do público para que a escola rompa o atrelamento centralizador que, sendo histórico e constante, impregnou suas ações e bloqueou o ato de ver seus sujeitos. A escola pública precisa sair do invólucro ao qual está submetida e lhe confere a falsa sensação de segurança e auto-suficiência em seu trabalho. O afastamento social que ela aceitou, obra do poder institucional, a tornou frágil, por vezes inócua e desatualizada. A capacidade dialógica, essência do ato educativo, precisa ser resgatada com primazia na escola pública. Submetendo-se a uma forma, a escola pública da rede gaúcha, não viu a sociedade crescer para além dela. Preocupou-se com seu casulo e tornou-se insuficiente.

Na compreensão de pais, mães e comunidade, a escola deve voltar-se também para o social, respirar ares de participação e tomar atitudes, fazendo-se sujeito juntamente com sua

comunidade e seus sujeitos, porque “Autonomia é sinônimo de qualidade na educação” (11). Na medida em que há o reconhecimento da união dos dominados, não mais como minorias divididas entre si e reconhecimento da identidade de interesses, na diversidade de suas realidades, os sujeitos se percebem como companheiros de uma mesma jornada transformadora (FREIRE, 1982). Autonomia não se efetiva no isolamento, no ato egoísta da detenção do saber absoluto e no exercício do poder dominador, situações favorecidas na escola pelas incompreensões de trabalhadores em educação e direções. A autonomia ocorre no aprofundamento de relações entre a escola e seus sujeitos. Relações intersubjetivas, fortes e dinâmicas que compreendam e admitam a existência de vínculos entre a comunidade e a escola.

A comunidade reclama por participação ao dizer que “Autonomia é ter capacidade de responder por si mesmo, mas é também responsabilidade pelo que faz. É a autonomia que favorece a participação ativa na sociedade” (04). A autonomia da escola pública da rede estadual exige um movimento de acolhida da comunidade, de retorno ao coletivo e abertura ao diálogo. Não se o entende como desgaste, mas como ferramenta construtora de uma nova identidade na relação com seus sujeitos e comunidade. Sem esquecer que a autonomia é construção coletiva, surgindo da necessidade pessoal e institucional e se dirige para a transformação das relações, situações, instituições e pessoas efetivadas com poder coletivo. É o que diz o depoimento 09, ao ver autonomia como “direito de decidir. Condição fundamental para a democracia, sem a qual não há participação”.

### **c) Participação: exercício democrático**

Os processos participativos no Brasil sempre foram cooptados pelas mais distintas formas de poder centralizador e burocrático. No Rio Grande do Sul, com forte tradição

positivista, mimeticamente, o controle também encontra terreno fértil. Participar não é prática constante e elemento que compõe o “ethos” gaúcho ou pedagógico. Vale ressaltar que, a partir da década de oitenta, com a organização dos movimentos sindicais e sociais, proliferaram vozes de descontentamento. Silenciadas logo após, ressurgem atualmente na expressão democrática do Movimento Sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sábios educadores da prática participativa e exemplo para a escola pública da rede estadual. A escola pública, a exemplo dos movimentos sociais, deve compreender que a participação é iniciativa e não concessão, que “O objeto social-histórico é co-constituído pelas atividades dos indivíduos, que encarnam ou realizam concretamente a sociedade onde vivem” (CASTORIADIS, 1992, p. 56).

Os pais e mães dos estudantes da escola pública não vêem a qualidade educacional na existência ou não de autonomia, mas atribuem grande valor qualificador da educação na participação. Embora o entendimento dessa pesquisa não consiga separar a existência de autonomia e prática participativa, o depoimento 01 expressa o valor da participação: “autonomia não significa mais qualidade na educação.... O que pode melhorar a educação é a abertura para uma participação maior de todos os segmentos da sociedade e o redirecionamento dos investimentos sem burocracia”. A comunidade sente-se distante da escola e vê que a sua ausência provoca decréscimo na qualidade da educação. Essa discussão vincula-se com a categoria relações pedagógico-educativas ao entender que se não há participação da comunidade na escola, não tem como a escola educar para a participação. Participação, portanto, é realidade ou não, não tem “meia” participação. Nem podem ser consideradas participação as concessões advindas do poder. Participação é processo autônomo de busca e ocupação de espaços antes ocupados pela burocracia do poder controlador, pelo setor econômico com suas relações de mercado ou por pessoas centralizadoras.

“Acredito que, aos poucos, a cultura da democracia vai melhorando em cada um de nós e um dia teremos professores, pais e escola formando uma comunidade” (01), diz da inexistência de comunidade sem participação e inclui a escola como indispensável na constituição da comunidade. A afirmação é radical e reveladora, ao mesmo tempo que não admite a possibilidade de existir comunidade sem participação, inclusive da escola. Surge um sentido de relação inter-subjetiva com capacidade criadora que vincula a existência das instituições à participação. Nada existe efetivamente sem participação. A consistência das instituições, escola, comunidade, educação, só se dá com participação. A participação é a força vital, constituidora da comunidade e de suas relações e instituições. É o pensamento de Castoriadis (2002b) ao dizer que “A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de ‘coisas’, de ‘realidade’, de linguagem, de normas, valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morreremos... [e, acima de tudo] ela é criação do indivíduo humano” (p. 280).

A vontade, o desejo de participar é maior entre aqueles e aquelas que, cientes de sua exclusão, tomam consciência da força construtora e vitalizante da participação. Talvez haja um interesse mais explícito dos pais, mães e comunidade em promover a educação pela participação, do que, intrinsecamente, da própria escola. O segmento escolar de pais e mães e comunidade, ao falar da necessidade “...que todos os segmentos participem da escola, pois são eles que formam a escola. Escola não é o prédio, mas os recursos humanos e seus estudantes” (05). Dessa forma, revelam a “pressão” que a comunidade começa a exercer sobre a escola, demonstrando que pais, mães e comunidade estão adiante na luta pela participação e que sobre a escola e trabalhadores em educação ainda pesa a *burocratização da mente* como poder invisível da domesticação alienante (FREIRE, 1996) que avança sobre as atitudes pedagógico-educativas da estrutura do ensino público da rede estadual no Rio Grande do Sul.

#### **d) Relações pedagógico-educativas: o cotidiano escolar que educa**

A autonomia da escola pública não pode ser ensinada. Ela é apreendida nas relações educativo-pedagógicas, que têm força intersubjetiva, a partir do modo de ser da escola no seu cotidiano. Nesse sentido, para a escola da rede pública estadual gaúcha, a responsabilidade se põe maior pelo número de estudantes que nela circulam (ver tabela 01). “Os professores deveriam trabalhar de forma mais participativa, sair do tradicional e trabalhar mais a realidade dos alunos” (10), pedem pais e mães, preocupados com os caminhos que a educação segue. Esse depoimento deixa evidente a sensação de desamparo da comunidade e expressa a vontade de mudança nas relações e funcionamento das instituições. A responsabilidade maior recai sobre a escola porque é espaço de formação. A escola ainda tem confiança e os pais e mães depositam nela grande possibilidade transformadora. A educação é um dos espaços de mudança, apesar de sua prática hoje ser contraditória, como se vê na seguinte posição: “Há uma cultura muito pobre em relação à escola, que pode ser percebida nas eleições para diretor. Dificilmente são eleitos professores empenhados com a educação. São escolhidos os mais conhecidos, quem têm mais força política ou conseguem fazer mais conchavos” (01).

As relações que se processam na escola, em todas as suas dimensões, são educativas. Por isso, a forma como a escola se relaciona com pais, mães e comunidade expõe a capacidade de superação do isolamento, da fragmentação pedagógica e desvinculação da práxis escolar. Para alguns pais, mães e comunidade, “Mais autonomia permite às escolas trabalhar respeitando e valorizando cada cultura e situação de vida diferente, considerando a realidade de cada região” (12). A análise das relações pedagógico-educativas mostra como essa instituição está caminhando na construção da sua autonomia: individualmente, distante da comunidade ou submetendo-se às migalhas outorgadas pelo sistema gaúcho de ensino. O ensino precisa fazer o exercício de aprender a aprender, que “...o melhor saber é aquele que

sabe superar-se” (DEMO, 2003, p. 17) e, de preferência, que esse ato pedagógico seja realizado coletivamente, sabendo que “Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos” (FREIRE, 2004, p. 45). A escola deve estar preparada para a exigência da comunidade, dos pais e mães que solicitam o redimensionamento das funções e ações educativas. Para eles, “A escola tem função social e política e deve preparar os estudantes para intervir na realidade, transformando-a. Construir conhecimento é sua função social e educar para a cidadania é sua função política” (07).

A escola, enquanto espaço privilegiado de agregação comunitária, discussão e formação de cidadania está sendo chamada a desenvolver sua missão. A exigência provoca a construção da autonomia cidadã em conjunto com a escola, pois leva a superar o atrelamento com o sistema gaúcho de ensino do qual provém a verticalização das determinações. Quando é dito que “Ao professor cabe ensinar o aluno para que viva com alegria e supere o medo, reivindique seus direitos e defenda suas idéias” (04), pais e mães desejam a autonomia cidadã para seus filhos e a entendem necessária para a dignidade humana. Estão, igualmente, propondo uma ação pedagógica necessária para a escola, estão ajudando a construir o Projeto Político-Pedagógico que não tem, simplesmente, um momento específico, determinado, mas é, também, construção permanente.

Uma escola com medo não educa e um estudante com medo não aprende. Escola com medo não caminha para a autonomia e comunidade com medo não dialoga, não participa. É preciso considerar o medo, encará-lo, assumi-lo, como diz Freire (2003), “...o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho”. É preciso comandar o medo para que seja possível arriscar-se e, nessa ação, criar. Para o mesmo autor, sem o arriscar-se não há possibilidade de existência. Quando pais e mães reclamam que “A escola precisa ser um lugar aconchegante onde os alunos se sintam à vontade e valorizados para serem pessoas bem sucedidas e sem medo de se expressar” (09), dizem da necessidade pedagógica da autonomia

cidadã como indispensável na efetivação da emancipação. É o querer comunitário para a escola e o desejo de que as relações pedagógicas, por educativas que sejam, tornam-se precisamente a condição necessária para desabrochar a cidadania, com vista à formação dos sujeitos do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres (DEMO, 1999).

#### **e) Relações inter-subjetivas: momento construtivo de uma identidade de luta**

A procura do “eu” pela satisfação das necessidades e superação das situações que o limitam, encontra espaço de realização na comunidade através do diálogo e da práxis. O modo solidário de ver o outro e entendê-lo como diferente, ao mesmo tempo que presente, comprometido, determina a força da ação transformadora. “A relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas. Não me sabia tão rico, mas não tenho mais o direito de guardar coisa alguma” (LÉVINAS, 1993, p. 56). Essa concepção aplicada à educação estrutura um novo modo de ser pedagógico e educativo no cotidiano da escola e sua relação com a comunidade. O outro para a escola é o trabalhador em educação, o estudante, o pai, a mãe e a comunidade, da mesma forma que a escola também é o outro para seus sujeitos e para a comunidade. As relações intersubjetivas implicam a existência do outro, o seu reconhecimento.

Para pais, mães e comunidade, não é possível distanciar a educação da sua realidade e história. Em Freire (2000), vê-se a impossibilidade de desconhecer as condições materiais da sociedade porque aí é gestada a luta e as transformações políticas, da mesma forma que não é possível negar a importância fundamental da subjetividade na construção da história. Para o segmento estudado neste item, “A educação deve acontecer em clima de alegria, preservando a humanidade das relações, sem violências disfarçadas em conceitos de trabalho com qualidade” (07). A intersubjetividade, por construir-se no diálogo, não permite dominação ou

falsidade. As relações são de compromisso e responsabilidade coletiva em torno de um ideal, de uma utopia enquanto possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Utopia que seja relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro (SHOR e FREIRE, 2003).

Quando pais reclamam que “Escola pública é o local onde a classe baixa do Rio Grande do Sul, coloca os filhos para estudar” (11) expressam o imaginário coletivo da deficiência pedagógica da rede pública estadual. Essa mesma comunidade vê “A escola pública estadual do RS deixando falhas, uma vez que os governantes preferem que a população, cada vez mais, fique sem conhecimento” (05). A comunidade entende que a escola também está inserida em uma situação histórica de controle e dominação por parte das autoridades políticas responsáveis pela educação gaúcha e diante das imposições do sistema socioeconômico. São questões compreendidas sobre a situação do ensino na rede que, por si só, já constituem razões suficientes para dar início a um processo de luta coletiva. Não fragmentando a comunidade em oposição à escola ou opondo sujeitos, mas adicionando forças, construindo diálogos e instituindo transformações. Só não há compreensão de por que a escola não iniciou ainda seu momento de oposição. Para Castoriadis (1982),

...o problema da autonomia remete imediatamente, identifica-se mesmo, com o problema da relação do sujeito e do outro – ou dos outros; que o outro ou os outros não aparecem como obstáculos exteriores ou maldição... mas como constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução... (p. 130).

A intersubjetividade é criadora porque se torna comunhão entre sujeitos, constitui relações profundas, identificadas, comuns. É educativa ao mostrar para todos a possibilidade da transformação, não ditada e imposta, mas construída na comunidade que ela forma sem deixar de significar cada sujeito em sua diversidade. A função educativa da intersubjetividade reivindica o direito à igualdade toda vez que a diferença inferiorizar e, na mesma medida, proclama a diferença, sempre que a igualdade descaracterizar os sujeitos (SANTOS, 2003b). Desse modo, a consciência do coletivo, como forma construtora do novo, desenvolve-se na

escola e na sociedade com energia interpessoal e consciência de que o “eu existo” não precede ao “nós existimos”, mas se constitui nele (FREIRE, 1982).

Essa dimensão intersubjetiva, reivindicada pelos pais, mães e comunidade ao proporem relações abertas, significativas e valorizadoras dos seres humanos, desperta a escola pública da rede estadual do RS para a formação solidária. Há um explícito desejo de diálogo das comunidades com a escola e estabelecer com ela vínculos identitários. A reflexão da escola, então, deve dirigir-se, por ação dos trabalhadores em educação, estudantes, pais, mães e comunidade, para um compromisso coletivo que responda “Como poderei ‘cooperar’ para que um outro aceda à sua autonomia?” (CASTORIADIS, 1997, p. 137). Essa questão conduz a escola e todos seus sujeitos ao fortalecimento de vínculos em prol da comunidade porque “Estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 64).

#### **f) Centralização burocrática: como limitação da autonomia cidadã**

Pais, mães e comunidade entendem que a burocracia está relacionada com as impossibilidades de acesso à escola. Conforme depoimentos colhidos em entrevista, a escola não possibilita maior envolvimento desses sujeitos. Também se percebe uma espera dos pais e das mães para iniciar um movimento de aproximação à escola. Dizem, “Eu não participo da vida da escola, mas gostaria” (02). Na mesma medida em que falta formação da escola para receber pais, mães e comunidade, também é lenta a cidadania que conduz esse segmento à conquista de seus espaços. As escolas, alvo desta pesquisa, são públicas e, desse modo, dizem respeito a toda cidadania, expressão forte do depoimento 12, que afirma ser “A participação muito importante porque todos trabalhando e pensando juntos fazem as coisas darem certo”. Santos (2002) contribui com o debate ao dizer no prefácio de sua obra que a sustentabilidade das comunidades locais passa pela autonomia e autoconfiança baseadas nos seus

conhecimentos e culturas próprias. Essa identidade é vital para a escola construir sua autonomia e contribuir na autonomização de seus sujeitos porque traz a força da composição intersubjetiva.

O controle exercido pela estrutura de poder estatal não tem sido visível na discussão com pais, mães e comunidade. A focalização central de suas reivindicações está na escola e seu aparelho de distanciamento em relação aos sujeitos. A escola é o interesse primeiro dos pais e mães porque a ela são confiados seus filhos. O problema está na desvinculação entre a vida da escola e a conjuntura onde ela se encontra e da qual também recebe influências. Embora a participação seja uma possibilidade contemplada na fala do segmento, o medo se concentra, para a escola, na “invasão”, por parte dos pais e mães, de um espaço próprio e, mais ou menos seguro, para os professores. A escola ainda é um espaço para seu domínio. Eles e elas sabem o que fazer dentro dos muros da escola e sentem a ameaça dos pais e das mães que tendem a responsabilizá-los pelas deficiências da educação.

Esse conflito é gerado pela inexistência de diálogo ou sua baixa intensidade. Sem diálogo não há estabelecimento de relações de confiança e, tampouco, identificação de um processo de luta conjunta. A escola, então, se fecha no momento em que pais, mães e comunidade descobrem que precisam participar, auxiliar a escola em sua autonomia para que ela adquira condições de desenvolver processos de autonomização em seus sujeitos e caminhar junto com a comunidade para a emancipação. A burocratização das mentes, como diz Freire (1996), tem sido empecilho na abertura da escola para a comunidade e a grande dificuldade para que os pais e as mães cheguem até a escola com a disposição de estabelecer uma relação de compreensão e afinidade de objetivos. Tanto trabalhadores em educação, quanto pais, mães e estudantes, sofrem, junto com a comunidade, a imposição da condição de objeto. São os valores do mercado, da sociedade capitalista, do individualismo e

burocratização que agem, formando a atitude subserviente da espera e da ajuda. Aos poucos, como diz Demo (1999), ela corta

...a capacidade de iniciativa própria, sobretudo a nível comunitário. É um traço profundamente negativo o fato de a população não se sentir compromissada com suas próprias soluções, atirando-as sobre o governo, por exemplo. A escola não é reconhecida como interesse próprio, como direito fundamental, mas tão somente como dever do Estado. É destruída com facilidade, como se fosse apenas responsabilidade pública (p. 68).

A des-burocratização dá-se com participação e envolvimento. Mas é preciso ter claro que assumir a escola como sua, significa, também para a comunidade, pais e mães, entender os temores e as angústias dos trabalhadores em educação que, igualmente, são vítimas do sistema. O processo de des-burocratização é ação pelo des-atrelamento escolar do jugo centralista e dominador do Estado massificador e cego pelas teorias liberais e positivistas. É nesse sentido que pais e mães reivindicam “A participação de todos como vital para existência de uma escola autêntica, autônoma e de qualidade social” (07).

#### **g) Gestão educacional: caminho de transformação**

Desburocratizar as ações talvez seja a atitude mais educadora que pais e mães esperam do ensino. Esse movimento parece não dar mostras de que será de dentro para fora, da escola para a comunidade; mas por pressão social, do exterior para o interior. Eles, pais e mães, referem-se especificamente às direções escolares quando pensam a gestão educacional. Esse alerta se faz ouvir quando dizem que “A direção deve coordenar o funcionamento da escola, considerando a vontade da maioria e as decisões tomadas coletivamente” (07). Pode-se dizer, então, que querem conhecer o ato pedagógico da escola, ação educativa e contribuir discutindo, forjando e concebendo a educação. Não somente porque são pais e mães, mas como sujeitos da comunidade que se quer qualificada e respeitada pela atitude educadora da

escola. Lutam por esse espaço, mas ainda não há compreensão por parte da instituição do que pretendem esses sujeitos. Da mesma forma que, sem a definição de momentos de debate, não está sendo assimilada pelos pais e mães a dificuldade de sua aceitação no interior da escola.

Esse distanciamento entre escola e comunidade, pais e mães, gera aversões recíprocas e declaram que “O CPM e o Conselho Escolar são convocados somente para resolver problemas” (01) ou, ainda, que “A escola, como toda a coisa pública no Brasil, não tem fiscalização. ‘É a casa da mãe Joana’. Não há avaliação permanente dos professores, que só se preocupam em ter estabilidade, evitam esforços e os ‘alunos que se lasquem’” (01). É o sentimento de pais e mães que responsabilizam a escola pelos fracassos da educação e, sem realizar uma crítica mais ampla, situando a si mesmos e a escola na relação de dominação e exploração do sistema capitalista e do controle abusivo por parte do governo, seu fiel escudeiro.

A gestão na escola, como todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, também é educativa. Essa relação educa com intensidade intersubjetiva porque mostra, no cotidiano, como são resolvidas as situações, como diz a fala 04: “Todos devem trabalhar juntos para que os alunos tenham uma demonstração de respeito, pois o problema da escola é de todos”. A gestão pode ser transformadora quando cria e promove a participação dos sujeitos. Dessa forma, o processo de construção da cidadania pode também ser interior na escola e, superando os invólucros burocráticos, encontrar a coletividade numa relação dialógica de aprendizado e luta. A gestão escolar tem papel fundamental na ação pela autonomização da escola e dos sujeitos. Com Paro (2000c), é possível dizer que

Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (p.14).

É nessa dimensão que a gestão pode ser transformadora e satisfazer o desejo de participação de seus sujeitos, estabelecendo relações pedagógicas cotidianas que tragam à superfície valores humanos e sociais indispensáveis a uma comunidade solidária. Para o sujeito 04, “Os problemas da escola pública são enormes, mas também existem coisas boas. A escola está mais aberta ao conhecimento do aluno para a realidade social, cultural e política. O aluno aprende desde cedo seus limites, a brigar pelo que acredita e defender o que pensa”. Gestão escolar transformadora é gestão coletiva porque rompe com a estrutura vertical que se estabeleceu há muito na escola como reprodução das ocorrências macro-sociais.

### **3.3 Dialogando com estudantes**

A sensação de que a escola pública da rede estadual, em seu conjunto, não se ocupa com lições de cidadania aparece nas falas de estudantes que, por vezes, destacam a importância da educação quanto a conteúdos e sistematizações, porém olvidam seu sentido mais dialógico. A facilidade com que os estudantes cobram da escola ações mais dinâmicas, relações mais próximas, oportunidades de participação e compromisso com a sistematização dos conhecimentos, propõem intensamente a urgência do diálogo entre todos os segmentos.

A educação está sendo acionada para o repensar seus rumos, suas atitudes. Toda essa reflexão dos estudantes diz do carinho, da necessidade e continuidade da escola enquanto instituição da comunidade. Esse é o diálogo visível nos depoimentos. A maturidade da escola está em ouvir e também dizer-se e dizer os outros que são seus sujeitos. Freire (1996) se faz urgente nesse momento em que é preciso, por parte de todos os segmentos da comunidade escolar, instituir, dialogicamente, novas relações na escola, dizendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25) e mais ainda, “...ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção” (p. 25).

Todos os sujeitos da escola pública da rede estadual gaúcha precisam compreender que a relação dialógica é a organização coletiva contra um modelo de escola que ninguém deles criou, mas que foi imposto e vem se perpetuando historicamente. A ‘briga’ (FREIRE, 1996) não ocorre entre os sujeitos da escola com trabalhadores em educação e nem destes com os demais segmentos, mas de todos e todas com o sistema de ensino, estruturado a partir da lógica capitalista, centralizadora e burocrática. A voz dos estudantes, nessa análise, é mais um eco nesse grito, que deve ser coletivo, por cidadania, democracia participativa e autonomia. Tanto da escola quanto de cada sujeito. A possibilidade da comunicação, também exercício de cidadania, deve provocar transformações.

#### **a) Relações pedagógico-educativas: o cotidiano escolar que educa**

O espírito sempre mais crítico dos estudantes não pode interferir na construção de relações dialógicas e sistemáticas na escola com trabalhadores em educação. Nem deve ser entendido dessa forma. A escola precisa entendê-los como formas de participação e expressão em uma sociedade onde falar não tem sido uma constante e consoma-se como fato recente. A dificuldade está no aprender da própria escola e dos trabalhadores em educação essa nova possibilidade, a de dizer, dizer-se e dizer-outrem. A ofensa ao outro, não está no dizer, mas na sua impossibilidade, no modo como se dá essa ação. Esta atitude da pronúncia faz crescer, oportuniza o ser, desvela-o. O silenciamento imposto no período de formação da grande maioria dos trabalhadores em educação implica hoje na dificuldade que eles têm de ouvir, de falar e de se relacionar com os ecos múltiplos recém surgidos. A voz dos estudantes é parceira, aliada, na construção da autonomia da escola pública da rede estadual e pode ensinar trabalhadores em educação a também se pronunciarem. O pronunciamento não é de uns

contra outros dentro da escola, mas de todos em oposição à dominação, ao controle, ao verticalismo, à representação e à exclusão.

Algumas falas de estudantes remetem a uma análise realmente triste e podem ser assim expressas: apesar da escola, seus sujeitos estão construindo cidadania, revelando-se autônomos. Na fala, “Educação e cidadania caminham juntas. Não é possível ser cidadão sem conhecimento e exercício da autonomia e cidadania” (02), há uma compreensão que supera as atuais práticas pedagógicas da escola pública estadual porque entende a educação como conjunto de atitudes e valores dentro da escola. Esse sentido destaca a educação através das relações, escola educa pelo exemplo, e não somente através do ato de ensinar. O distanciamento entre o falar e o fazer aparece quando é dito que “Os professores precisam criar laços de amizade e não de autoridade durante o processo educativo. Eles precisam aprender a respeitar as diferenças” (05). Há um desencontro entre a ação, a atitude dos trabalhadores em educação com seu discurso, mas “O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, dos professores e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 96).

Embora haja vozes dissonantes, nem por isso desqualificadas, de estudantes em relação ao método, concepções e relações com professores e direção, o reconhecimento da missão do educador é perceptível. Escuta-se que “Na escola aprendemos o que queremos, mas também aquilo que os professores dizem ser necessário para o nosso crescimento intelectual” (02). Essa afirmativa valoriza o ato educativo e diz da sua necessidade ao mesmo tempo em que advoga sua continuidade. A educação é completa na medida em que se preocupa com a totalidade dos sujeitos, desde a formação intelectual até a concepção e exercício autônomo da cidadania. A autonomia da escola pública consiste, também, em questionar a formação que

historicamente ocupou a escola e definir um novo projeto que contemple democracia participativa em todas as dimensões e relações da escola.

As relações pedagógico-educativas são, também, relações intersubjetivas, porque apreendidas no cotidiano da escola. Elas ocorrem a partir das vivências e experiências dos sujeitos, muito mais do que por meio de lições. Constroem-se por força da ação pedagógica e influenciam seus sujeitos. Na verdade, mostram na prática, aos estudantes, como devem ser as relações sociais. Mesmo sabendo que sempre há espaço para a criação pessoal, para a reflexão, a intensidade das relações dentro da escola, o modo e a frequência com que elas acontecem se põe para os estudantes como força que educa. As atitudes são formadoras e podem dar exemplos de participação, ação, luta por direitos e aí a escola estará contribuindo com a construção da autonomia cidadã. Pode também, por outro lado, formar para a passividade, a acomodação ou para a dominação.

Fica evidente a opção dos estudantes para a educação cidadã e até um clamor é ouvido nessa direção a partir da afirmação do estudante que “Democracia não existe sem diálogo e a escola é um importante meio dessa formação” (11). Haverá aprendizado dialógico se essa prática constar do currículo escolar porque, se o diálogo não for uma constante nas relações pedagógicas, a escola estará dizendo que essa ação não é importante para a educação dos sujeitos. Dirá, então, que “Na escola, os estudantes devem colaborar entre si para que todos sejam comportados e obedientes diante dos professores” (09). Todas as instituições precisam ter uma organização, um funcionamento definido coletivamente, uma estrutura que atenda dignamente as pessoas que se aproximam dela. Contudo, atribuir a trabalhadores em educação a condição de guardiões da autoridade absoluta, é abdicar da participação e da possibilidade da autonomia. Para Freire (1996),

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua

comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’ (p. 140).

Para a construção da autonomia da escola é indispensável a participação social e o repensar comunitário do currículo escolar para que não se limite apenas à função, também importante, mas insuficiente de “...preparar para a vida profissional” (04). A abertura da escola para a participação, para a construção conjunta, com diálogo, oportuniza outras relações entre sujeitos, distantes das centralizadoras, temerosas e dominadoras. A escola precisa ser outra, ela “...é a principal fonte de conhecimento, discussão e formação. Por isso, todos precisam ter vez e voz, participar” (06). Essa transformação na escola é processo de construção da autonomia porque supera o condicionamento oficial, imposto com as normas governamentais que impedem às comunidades o controle coletivo dos rumos da educação. A escola que, junto com sua comunidade, está em luta constante pela autonomia, compreende que “Educar é formar cidadãos” (08) e estabelece novas dimensões em suas relações cotidianas.

#### **b) Autonomia cidadã: exercício coletivo de emancipação**

O maior número de depoimentos acerca de autonomia, entre estudantes da escola pública da rede estadual, nas escolas pesquisadas, discute-a como modo de ser individual. “Autonomia é ser independente, não depender de nada e de ninguém. Tomar as decisões sozinho” (08). A fala 04 entende que “Ser autônomo é trabalhar por conta, ter uma profissão, ser dono do seu próprio negócio” e deixa evidente o sentido individualista da autonomia. Mas, quando se escuta que a “Autonomia é importante na medida em que possibilita à escola organizar seus próprios regulamentos e ter suas próprias leis, sem a interferência do governo” (14), é possível concluir pela existência de cidadania e participação comunitária entre os estudantes.

No entendimento de autonomia como ação individual, dita por estudantes, há uma forte preocupação com o futuro, a realização pessoal. Já está introjetada na cultura ocidental a competitividade e a conseqüente necessidade do destaque individual para ampliar as chances de inclusão no mercado de trabalho. Para Castoriadis (2002a), o imaginário capitalista, através da racionalidade técnica e organizacional, contamina o projeto emancipatório da autonomia. É preciso, então, que a escola, em sua ação pedagógica, tenha claro que o capitalismo não precisa de autonomia, mas de conformismo (CASTORIADIS, 2002a). Em outro momento, o mesmo Castoriadis vai dizer que é preciso transformar as relações que se estabelecem na escola, oportunizar participação e contribuir com a formação crítica dos estudantes para que o sentido mais comunitário se aproxime tanto da educação, da escola, quanto dos demais sujeitos. Para o autor, é fundamental “...o direito dos alunos de colocarem, desde que disso sejam capazes, a questão: por que e em que o que nos ensinam é interessante ou importante? ...a verdadeira educação consiste também em levar os alunos a terem a coragem e a capacidade de colocar este gênero de questões e de discuti-las” (CASTORIADIS, 2002<sup>a</sup>, p. 31)

A autonomia da escola consiste, igualmente, na formação da autonomia de seus estudantes. Essa autonomia passa, obrigatoriamente, pela oportunidade de discutir as relações na escola e o modo como é feita educação. Surge aqui o processo de identidade entre sujeitos e escola, de forma que a partir de uma relação dialógica, a escola desenvolva a formação cidadã dos seus estudantes e esteja acessível à participação, inclusive a promova. A escola, na relação com a comunidade de sujeitos, fortaleça-se autonomamente como “...instituição com poder para criar suas próprias leis sem depender de outras instâncias e sem precisar seguir regulamento” (14).

A intromissão do capitalismo no cotidiano escolar tem contribuído para a heteronomia dos estudantes que não questionam os procedimentos pedagógicos, não refletem suas

situações e não reivindicam espaços de participação. Esse conformismo, dito e vivido pela escola, justifica a estrutura socioeconômica exploradora que, dominante, rege a educação e forma novos sujeitos acomodados que esperam pacientemente a imposição das normas que devem seguir. Assim ocorre na escola que não compreende sua cidadania e passa a ocorrer na sociedade porque os cidadãos não dispõem dessa formação. A escola não pode ser autônoma se não educa para a cidadania com autonomia cidadã. Afirmar que autonomia “É poder decidir sem influência dos outros; é ter opinião própria” (02), compromete a ação da escola e dos próprios estudantes quando não questionam os rumos e objetivos da educação na rede pública estadual do RS. Assim mesmo ainda é muito deficitário o sentido de autonomia porque não envolve a coletividade, constitui-se em ato individual apenas.

Há uma aparente dificuldade nos estudantes em ver a autonomia da escola. Pode-se atribuir essa não referência à escola, à recusa em não definir autonomia da escola, pela sensação de atrelamento institucional ao governo, conforme fala 14, citada no primeiro parágrafo deste item. Única associação da autonomia com a escola, nos depoimentos colhidos entre estudantes, evidenciando que a escola não é autônoma enquanto não estabelecer relações igualmente autônomas e cidadãs com seus sujeitos. Como diz Freire (2000), “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (p. 121). Assim, autonomia pode ser sinônimo de “emancipação” (13) ou ser “A possibilidade de expressão dos sentimentos pessoais e a luta por objetivos próprios, considerando a comunidade” (07).

### **c) Cidadania como práxis política**

A falta de espaços participativos preocupa os jovens e aponta para alterações necessárias nos processos pedagógicos da escola. É preciso que a escola seja cidadã para que disponha de credibilidade na educação para a cidadania e, dessa forma, construa-se mais cidadã em interação com seus sujeitos e comunidade. Cidadania implica participação e satisfação das necessidades pessoais. Embora seja sensível o acento no indivíduo, para os estudantes, cidadania tem duas dimensões: uma pessoal e outra comunitária. Os depoimentos expressam, também, a intensidade cidadã que pode ser apenas um espaço geográfico determinado, local de moradia, ou, mais profundamente, a satisfação plena das necessidades vitais e sociais das pessoas, promovendo suas realizações e a vida como bem maior.

Há quem entenda que “Ser cidadão é fazer parte do mundo” (03) e isso seja suficiente para sua vida. Porém, nesse nível de compreensão, os estudantes, e não só, se guiam por um conceito de cidadania liberal, no qual pronunciar uma nacionalidade seja suficiente para garantir dignidade. Nesse entendimento, tão logo as pessoas nasçam, já devem favores à pátria que reina absoluta e indiferente a seus cidadãos. Por longos anos a escola divulgou esse conceito, utilizando-se da Educação Moral e Cívica e ao entoar, juntamente com o Hino Nacional, o bordão da cidadania militar: Brasil, ame-o ou deixe-o. Aprende-se em Freire (2000) que “A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, de liberdade” (p. 132). Cidadania é ação constante e radical em defesa da vida e assume outro sentido, aquele em que “Ser cidadão é participar da comunidade, ter capacidade de opinar e decidir” (05).

Quando a escola não promover participação, a expressão como direito intrínseco do ser humano e não reavaliar suas práticas com profundidade e coletivamente, não está sendo cidadã e, tampouco promove cidadania. A ação educativa da escola deve conduzir para a prática da pronúncia, da palavra, do diálogo. A expressão livre das idéias traz ao

conhecimento a diversidade, a pluralidade, como valores indispensáveis na cidadania. Comprometendo-se com a educação cidadã, a escola fortalece-se educadora na relação de autonomia cidadã que concretiza com seus sujeitos. Porque cidadania na escola envolve a criação de espaços solidários e comunitários de diálogos na reestruturação das relações de poder dos sujeitos com a escola e de todos no enfrentamento da estrutura centralizada do poder político e econômico que oprime a ação cidadã. A escola pode ser instância fundamental de formação da cidadania de um povo, de uma comunidade, sempre que desperta a curiosidade, a inquietude, o desejo de descoberta e criação que se constituem em atitudes políticas de emancipação e construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2003).

A escola pode não ser mais, diante da tecnologia e da avalanche de informações, a detentora do saber com todos os seus privilégios, mas se reserva ainda como potencial espaço de agregação, concentração, pólo cultural de inclusão e organização comunitária. A nova função da escola é ser cidadã *com* seus sujeitos, sair de seus muros, das salas de aula e caminhar pelas ruas, entrar nas casas, envolver as pessoas e reunir-se na praça, forjar a educação cidadã sendo, igualmente, cidadã. Sistematizar as reivindicações de seus estudantes, fazer-se voz com todos e proclamar que “Ser cidadão é participar das decisões da sociedade, do município e das entidades. É respeitar deveres e exigir os direitos” (08).

#### **d) Participação: exercício democrático**

A comunidade clama por participação e cidadania e cerca a escola com suas reivindicações. A escola precisa fazer esse passo para a autonomia cidadã como contribuição e reconhecimento à sua comunidade, aos seus sujeitos. Sair para o diálogo e incorporar-se na luta da comunidade. O convite está sendo feito para a escola porque sendo auto-instituição

social (CASTORIADIS, 1982) apresenta confiança e capacidade agregadora, força instigadora e possibilidade educativa. A comunidade está chamando a escola para a soma de forças no questionamento da ordem estabelecida pelo sistema e questiona a sua preservação enquanto célula do sistema. O movimento de autonomia da escola é o sinal da criação de vínculos identitários com a comunidade. A politização da sociedade sulriograndense deve ser fertilizada, reavivada na escola pública da rede, espaço de cidadania privilegiado porque acolhedor do maior número de crianças e jovens estudantes (ver tabela 01).

A escola faz-se cidadã com a mesma intensidade da participação que consegue promover entre seus sujeitos. A escola educa para a participação quando a direção se constrói participante e entende o poder como solidário, não autoritário, controlador, mas partilhado e doação comunitária. É a discussão que se apresenta com o depoimento 02 que vê “A participação importante na escola porque retira a decisão das mãos da direção e desenvolve autonomia e cidadania”. Essa preocupação também aparece na fala 06, ao dizer que “A direção da escola deve desenvolver um trabalho transparente com a participação de pais, alunos, professores e comunidade”. Há educação para a cidadania quando trabalhadores em educação se entendem como sujeitos e compreendem os estudantes também como sujeitos de necessidades, direitos e responsabilidades. A escola é cidadã ao promover a inclusão e o cuidado com aqueles e aquelas que inclui. Também desempenha seu papel cidadão quando dialoga com a pluralidade e a multiplicidade, provocando o aparecimento do novo. Autonomia da escola pública da rede estadual gaúcha precisa ser entendida como participação e erradicação das instâncias de poder centralizador. Freire e Frei Betto (1986) afirmam a impossibilidade de conciliar a substantividade democrática com atitudes e práticas elitistamente autoritárias porque a substantividade democrática exige de nós a comunhão com quem aprendemos e a quem ensinamos na prática comum de libertação.

A escola não pode desconsiderar o anseio por participação que começa a emergir no Rio Grande do Sul ainda em fins do século XX com os movimentos sociais, sindicatos e movimentos populares. Esse movimento ainda se esconde por fora dos muros escolares, mas se constitui em impulso para aprender o envolvimento da escola com a comunidade na transformação da sociedade e das relações de poder, tanto dentro da escola, quanto na comunidade. Se a comunidade reivindica da escola abertura à participação, é porque ainda há mudanças estruturais básicas que devem ser realizadas dentro da escola em suas relações pedagógicas e no relacionamento com a comunidade. Dizem os estudantes: “Na escola aprendemos lições de vida e o direito de opinar faz parte da nossa vida” (08). Participar não é luxo ou fantasia, é necessidade vital, reclamam sedentos de cidadania, ao mesmo tempo em que responsabilizam a educação pela precariedade cidadã. Para esses sujeitos, a partir de suas vivências cotidianas na escola, “A participação nos faz aprender mais e nos forma cidadãos. É na escola que temos as primeiras oportunidades de participar da democracia” (03). Para Azevedo (1998)<sup>30</sup>,

Se a democratização da escola cria espaços para a formação de sujeitos cidadãos, na dimensão política da pedagogia da participação, na sua dimensão pedagógica tende a romper os “muros culturais” que isolam a escola da comunidade, possibilitando a articulação do trabalho pedagógico com o contexto usual dos *usuários*.

A identidade cultural entre a comunidade e as ações pedagógicas ressignifica a escola, contribuindo para a consolidação de uma visão de escola responsável pela garantia da aprendizagem (p. 316).

A reivindicação por participação na escola ecoa na comunidade e começa a estabelecer uma identidade entre comunidade e escola. Aquela que questiona esta como entidade social, criação comunitária, ainda que distanciada de seus sujeitos. A autonomia comunitária conclama a escola para assumir sua cidadania e juntos construir autonomia cidadã. Para os filhos e filhas, estudantes da escola pública estadual, “Os pais precisam estar por dentro dos assuntos da escola e do desenvolvimento da aprendizagem” (14) ou, dito de outra forma, “Os

---

<sup>30</sup> Ver também, Vitor Henrique Paro às páginas 300-307 da mesma obra.

pais precisam participar para dar exemplo aos filhos” (17). Para esses sujeitos é participando que se aprende a participar e o exemplo constitui a força arrebatadora.

Duas implicâncias, porém, surgem nos depoimentos dos estudantes. Primeiramente, a constatação de que as formas participativas são precárias na escola pública da rede de ensino em questão. Isso se refere, também, às direções e aos trabalhadores em educação. Da mesma forma, aqui também se visualiza a cobrança dos filhos e das filhas com relação à baixa intensidade com que seus pais e suas mães participam da escola. Em segundo lugar, os depoimentos possibilitam concluir que também os estudantes não tomam iniciativa na conquista de espaços participativos. Quando Demo (1999) exorta para a impossibilidade de existir um Estado melhor do que a cidadania que está por trás dele, pode-se ler essa afirmação na escola e dizer do compromisso da cidadania coletiva como substancial na conquista dos processos participativos.

#### **d) Relações inter-subjetivas: momento construtivo de uma identidade de luta**

As relações de cuidado, carinho e atenção, com sentido inclusivo, de aconchego e permanência na escola estão entendidas como intersubjetivas. Aquelas que se referem aos vínculos necessários e fundamentais estabelecidos entre a escola e seus sujeitos e a comunidade, em processo dialógico e recíproco de identidade que objetivam a transformação das estruturas sistêmicas e dos conceitos e modos de ação das instituições, também compõem as relações intersubjetivas. Intersubjetividade, então, está entendida como força agregadora de objetivos e ações comuns em prol da comunidade de sujeitos, radicalmente identificados em torno de propostas, necessidades, compreensões e atitudes. É o que discute o estudante 07, ao afirmar que “Sem democracia na escola, não existe relação possível entre aluno e professor”.

Uma boa educação depende de boas relações interpessoais, de reciprocidade, de acolhida, de proximidade. É impossível educação, e destoa com a missão da escola, ao mesmo tempo empenhar-se na formação de educandos e alienar-se das condições socioculturais e econômicas dos alunos, de suas famílias e dos seus vizinhos (FREIRE, 1996). A educação precisa ser uma totalidade transformadora porque não há autonomia na escola pública estadual gaúcha se ainda atrelada a métodos e modos educativos que distanciam os estudantes entre si e das suas realidades. Para os entrevistados, “A função do professor é educar para a cidadania, passar conhecimento e exigir estudo, numa relação de amizade com os alunos” (02). Os laços fortes da identificação escola-família e trabalhadores em educação-estudantes se consolidam nessa relação de proximidade. A construção do conhecimento também se viabiliza nessa prática pedagógico-educativa.

Ouvindo Freire (1996) dizer que a escola precisa fazer com que o educando vá assumindo seu papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* do que lhe transfere o professor, pode-se discutir o depoimento que entende “A função do professor é transmitir conteúdos, ensinar confiança e ser exemplo” (13). Numa relação intersubjetiva, educar para a confiança e ser exemplo é fundamental na ação cotidiana da escola. Nesse momento estabelecem-se relações pedagógico-educativas que compreendem a realidade da construção do conhecimento, da cidadania e autonomia da escola e dos sujeitos. Isto significa que “ensinar é fazer parte da vida do aluno” (03).

Relações intersubjetivas, força propulsora do auto-conhecimento, auto-valorização e reconhecimento da comunidade, contribuem na construção da autonomia. Para isso, é preciso que a escola e o conjunto de trabalhadores em educação, “sejam companheiros dos alunos...” (14). Desse modo, dizem eles, é possível “ter uma aprendizagem melhor...” (14). Da mesma forma que “Na escola deve haver um clima de sinceridade e honestidade, tanto por parte da direção quanto dos professores” (13). É esse “Trabalhar com amor e dedicação; não fazer o

trabalho por dinheiro apenas” (06) que compõe a reclamação fundamental dos estudantes que esperam mais da escola e dos trabalhadores em educação na escola pública da rede estadual sulriograndense. Esta pode ser uma forma de a escola contribuir para frear os reflexos da omissão generalizada que estão cada vez mais perceptíveis pela alta criminalidade, miséria, desmandos administrativos, desperdício de dinheiro público e abandono de crianças (CAFFER, 2003).

#### **e) Centralismo burocrático: limitação da autonomia cidadã**

Mesmo sem deter uma concepção mais ampla e profunda do centralismo burocrático enquanto estrutura institucionalizada na sociedade gaúcha e nas relações do poder político com a sociedade e as escolas, os estudantes relacionam burocracia a centralização do poder na sua escola. Algumas compreensões conduzem para um entendimento de poder centralizado em âmbitos um pouco além da escola. Porém, a dificuldade provocada pelo controle burocrático, tanto impedindo a participação dos segmentos da comunidade escolar nas câmaras de decisão da escola, quanto o modo como trabalhadores em educação e direção se comportam no cotidiano escolar, as formas de desenvolver o currículo, são analisadas pelos estudantes. Para eles, a possibilidade de progresso social e crescimento da qualidade nas ações da escola se deve à participação. “Sem participação não há crescimento em uma sociedade” (04), afirmam.

Na escola pública a burocracia impede a criatividade pedagógica, sufoca os anseios por autonomia e serve de barreira para as proposições comunitárias. Opondo-se a essa prática histórica, o movimento de emancipação, projeto de autonomia, liberta a criatividade das pessoas e coletividades e viabiliza a auto-alteração deliberada (CASTORIADIS, 1991) da escola, dos sujeitos e da comunidade. Porém, até mesmo o acesso à escola é dificultado por

aparatos burocráticos e a escola deixa de ganhar contribuições democráticas profundas ao bloquear, como mecanismo burocrático de auto-proteção e inviabilidade crítica, a participação dos estudantes e da comunidade. Da mesma forma, a escola deixa de educar seus sujeitos para a cidadania sempre que bloquear a intenção participativa dos estudantes ou não mostrar como ocorrem as relações de poder que recaem sobre a escola e seu funcionamento.

Ao “...ganhar com a participação da comunidade”, a escola pública rompe os vícios burocráticos e burocratizantes que divulgam o conhecimento como posse da escola que deve ser controlado como forma de poder. A burocracia produz ignorância e insegurança a sua volta, tornando os espaços próprios e conhecidos em estranhos e difíceis. Romper os paradigmas instrumentais/burocráticos é interferir na ordem vigente e exige desacomodação das pessoas, da escola, dos sujeitos porque processo que abala as estruturas conservadoras da ideologia positivista e liberal. É o que diz Demo (1999), ao afirmar que “qualquer instituição reage à participação, se esta colocar em risco a ordem vigente, o que revela marca histórica sistêmica” (p. 45). Decorre daí a dificuldade, mas não a impossibilidade, da mudança (FREIRE, 1996). Participar, promover a participação, o envolvimento, criar vínculos de identidade entre a escola pública da rede estadual e as comunidades, põe-se como alternativa na construção da democracia participativa, uma mudança tão possível quanto maior for a força da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na história da escola.

Enquanto representação, a democracia é serva da burocracia, posando na opacidade de sua falsidade, como grande vedete do Estado concentrador, capitalista e explorador. A democracia representativa, apesar de impregnada na convivência e experiências sociais, mascara a participação dos cidadãos e os mantém acomodados diante do fortalecimento burocrático que, desse modo, cria mais controle. É a democracia sem povo (DEMO, 1999; SANTOS, 2002) que invade a escola e determina um ensino sem aprendizagem, educação sem vivência, cidadania sem participação.

#### **f) Gestão educacional: caminho de transformação**

Os processos burocráticos visitados com mais frequência e compreensão pelos estudantes estão relacionados com a escola, instituição de relações mais intensas para além da família. Como pais e mães, no geral, não há interesse para uma análise mais ampla em que se insira a escola ou esta compreensão ainda não habita as suas relações. Os estudantes sentem a gestão escolar ainda distante do conjunto da escola, algo isolado e desconhecido. A luta, então, é pelo direito de opinar e conhecer a gestão, ao mesmo tempo em que não a dissociam da democracia. Afirmam, dessa forma, que “Democracia na escola é um direito de alunos, funcionários e professores, opinar para as tomadas de decisões” (08).

Há uma compreensão entre estudantes das escolas públicas da rede estadual que associa o ato de gestar a educação com o direito à opinião. Gestão é fórum público que não dispensa a inclusão. É, também, espaço e momento de aprendizado cidadão. Nesse contexto se fortalecem as relações pedagógicas como educativas formas de mudança. A gestão que tenciona a autonomia cidadã não desconsidera a participação da comunidade e tem consciência de que suas atitudes gestoras educam os sujeitos que, com ela, enfrentam a centralização e superam as imposições das direções, dos governos e dos sistemas. Não há gestão educacional como caminho transformador sem democracia participativa. Em Demo (1999), qualquer organização só será democrática se previr regras, normas, acertadas em conjunto e mudadas também em conjunto, porque, diz ele, o ator substancial dos processos participativos e decisórios é o cidadão.

### **3.4 Interpretando a voz dos sujeitos interlocutores da pesquisa: uma tentativa**

Que direito tem o pesquisador de invadir, ou dito de outra forma, “perturbar” o funcionamento, a normalidade da escola? Essa angústia concorre lado a lado com a pesquisa. As situações colocam-se no patamar do novo, ou, pelo menos, do diferente. Surge o questionamento pela validade dos dados obtidos. Logo depois, o espanto com as conclusões que vão se mostrando. Aprendizados que precisam de confrontação novamente. Momento do debate e possibilidade de aprofundamento da pesquisa, de sua continuidade. Ambiente favorável a novos aprendizados, novas construções e des-construções. A pesquisa é momento que continua e sua ação permanente permite a atualização das verdades, um olhar diferente sobre a realidade e o auto-questionamento das práticas pedagógicas, das “naturalidades” da escola, “normalidades” do ensino. A pesquisa é promotora do debate que não deve ausentar-se da relação de construção do conhecimento, identidade com a comunidade e compromisso com os sujeitos.

Acolher as primeiras impressões e analisá-las como ante-sala das falas de estudantes, pais e mães e trabalhadores em educação, compõe o alicerçamento das discussões necessárias em educação. Relações de aprendizado e superação que conduzem à autonomia, à radicalização da cidadania participativa. Sem o que não há espaços educativos consistentes, nem relações intersubjetivas, instituidoras da autonomia coletiva. Nem há escola porque os sujeitos não são vistos, não existem, não são presença. Educação é construção de vínculos identitários comprometidos com a vida, em constante processo de superação promovido pelo ato de pesquisar e de auto-pesquisar-se. Entendendo, assim, que “Uma pedagogia utópica da denúncia e do anúncio tem que ser um ato de conhecimento da realidade denunciada ... enquanto ação cultural para a libertação” (FREIRE, 1982, p. 60).

Algumas diferenças são perceptíveis nas escolas, o que justifica, por si só, as profundas similaridades estruturais e funcionais das escolas da rede estadual no Rio Grande do Sul. Diferença é uma palavra exagerada, forçada. O que há são distintos modos operacionais, ensaios da capacidade autônoma das escolas. Algumas manifestações da expressão cidadã e processo de identidade de cada escola da rede com sua comunidade. Há aquelas que cuidam da aparência física exterior, investindo em pintura do prédio, conservação física e outras que preferem adquirir equipamentos, bens mais duráveis. Uma tendência explícita de mostrar à comunidade que estão sendo feitas melhorias, que a escola está se mantendo. Por vezes, que a educação tem um lugar especial, acolhedor. Vê-se nessa atitude um clamor das direções e corpo docente para o valor das escolas enquanto instâncias formadoras, ainda preocupadas com o ser humano e seu crescimento. Esses primeiros passos, trilhados na direção da autonomia e da construção de uma identidade escolar, revelam que as escolas pesquisadas têm atitudes, ações e entendimentos muito próximos e, por vezes, comuns. Como, por exemplo, a crença de cada uma das escolas, na realização da melhor educação.

As escolas, de acordo com as experiências de seus sujeitos, as vivências e os entendimentos que construíram na sua história institucional, possuem um *éthos* próprio de relação entre professores, funcionários, estudantes, equipe diretiva e com o outro, “estranho” ao meio natural. Sempre amistosas e disponíveis, as pessoas responsáveis pelas instituições de ensino, colocam-se, de imediato, ao dispor do pesquisador e passam a contribuir na distribuição de questionários, nas coletas e discussão de quem deve participar da entrevista. Atitude espontânea e natural entre humanos, pois quem deixaria de ouvir aqueles e aquelas que cotidianamente se envolvem para valorizar opiniões estranhas?

Nesse ambiente, as escolas, com suas sensações diferentes, de acolhida e sentimento de valorização porque passam a ser sujeitos das primeiras pesquisas de cunho acadêmico-

científico, e o pesquisador, certo da invasão, se escutam benévolos auxílios: “...o fulano deve responder, ele é bem crítico...”; “...fulana, também pode. Ela é da equipe...”; “... a dona ‘X’ gosta dessas coisas...”; “...o sr. ‘Y’ é bem crítico, ele vai te ajudar...”; “...a minha equipe pode participar, gostaria de ver a opinião de todo mundo...”. Duas conclusões: tudo faz parte da demonstração de maior interesse na veracidade das informações e empenho para resultados científicos e benéficos ou “... vamos nos livrar logo dele. Indicamos as oito pessoas e ele que nos deixe em paz. Nunca mais vai voltar aqui mesmo. Pesquisadores são assim...”.

A superação desse des-conforto e da “má fama” dos pesquisadores começa com a elaboração de análises e vai evoluindo para as discussões que potencializam novas construções. Os breves contatos com os sujeitos da pesquisa permitem algumas deduções compartilhadas também nesse espaço. Elas consideram as bases teóricas até aqui apresentadas, as impressões das diversidades da escola pública da rede estadual no Rio Grande do Sul, a partir das quatro escolas pesquisadas, as experiências do pesquisador na rede no decorrer de treze anos e as vivências e relações estabelecidas nessa história, além das ricas falas dos e das questionados nas entrevistas. Este trabalho, apesar de vasto pelo número de sujeitos entrevistados/as, ainda é insuficiente porque sempre contingente e limitado, mas significativamente elucidativo para a compreensão da autonomia na escola pública da rede estadual gaúcha. Essas considerações mais pessoais e empíricas são compartilhadas a partir de agora.

O que se fala e o que se faz são duas dimensões presentes nas relações da escola pública da rede estadual. O dito e o feito ou, então, o pretendido e o possível. Embora se encontrem trabalhadores em educação, pais, mães, estudantes e comunidade que têm concepções contrárias à ordem atual de centralismo e dominação, as experiências diárias da escola pública da rede estadual ainda acusam essa mesma realidade negada no discurso. Quando a comunidade cobra da escola ou o conjunto da escola reivindica à direção,

mudanças, alterações, transformações, é porque faltam estruturas e condições básicas carecendo de efetivações.

As entrevistas revelam que entre o que consta nos depoimentos e a ocorrência real nas escolas há uma grande distância. O entendimento não possui força suficiente para impulsionar ações e re-ações. Tampouco, como ato isolado, individualista, tem condições de questionar a ordem estabelecida e provocar mudanças. Chama a atenção do pesquisador, neste particular, a ausência de questionamentos sobre o porquê dos questionários, da investigação. É uma questão que inquieta pela passividade da aceitação ou pela confiança na pessoa do pesquisador. Inexistem questionamentos acerca dos motivos, objetivos e detalhes do trabalho.

Analisando o conjunto das participações, pode-se dizer que, apesar do entendimento de que a escola deva formar cidadãos/ãs conscientes, participantes, atuantes e autônomos/as, a participação dos pais e das mães e/ou responsáveis por estudantes, ainda é vista com limitação. Não passa da missão de acompanhamento do processo de crescimento de seus filhos na escola. O sentimento do dever participar existe mas, no momento, é solitário. Os segmentos da comunidade escolar compreendem suas funções cidadãs, porém a capacidade de ação, a iniciativa não se verifica na mesma intensidade ou com a propriedade que a autonomia exige.

Para os trabalhadores em educação, a participação de pais, estudantes e funcionários está ainda limitada às suas funções mais elementares. Duas conclusões são possíveis: os pais e mães não estão ainda habituados à participação, não sentem o vínculo com a escola ou a escola não desempenha sua função enquanto educadora política, preferindo a impossível ideologia da neutralidade que mantém o status quo. A sociedade brasileira, na qual está inclusa a gaúcha, não gosta muito de participar porque ela, ao deslocar posições estruturadas, desestabilizando o poder autoritário, provoca reações de sanção e cortes de privilégios, favorecimentos pessoais, migalhas da corte.

Essas atitudes de espera, de aguardo, indicam que tanto a sociedade quanto a escola não estão assumindo o espaço de construção da sua cidadania. A autonomia é sentida, em muitas escolas, por professores e funcionários como dependente da equipe diretiva. Não é diferente com os pais, as mães e os estudantes. Porém, há um acento sensível no pioneirismo da comunidade para a promoção do encontro da escola pública gaúcha com as práticas autônomas e autonomizadoras. O fato de professores, pais, mães e funcionários não conhecerem o funcionamento da gestão escolar demonstra que não há participação, não há autonomia na escola pública gaúcha. Significa, também, que essa mesma escola incorporou o controle e adotou a burocratização. Como diz Freire (1996), a burocratização das mentes, tanto das direções quanto dos demais sujeitos, não permite que a comunidade escolar busque, solicite, reivindique ou conquiste esse espaço desconhecido da gestão escolar, da participação, da democracia participativa.

Para os estudantes, ser participativo tem, muitas vezes, uma delimitação de sala de aula, apenas. Participar das aulas, perguntar sobre o conteúdo. Os grêmios estudantis só funcionam com a ação direta da direção ou dos professores. Embora não seja uma categoria, especificamente, buscada nesta pesquisa, o respeito, tanto na relação estudante professor, quanto estudante com pais, mães, comunidade e com outros estudantes, aparece com frequência, ensejando a prática de relações intersubjetivas, de mais ética nas relações dentro da escola. É o que diz Freire (1996) ao falar do *respeito devido* à autonomia do ser educando, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor” (66).

Preocupa particularmente e revela a deficiência da escola pública gaúcha a atribuição de valor que estudantes, pais e mães lhe fazem porque estão diante da impossibilidade de custear uma escola particular. Dizer que o valor está no aprendizado, é amenizar ou mascarar a situação da escola pública da rede estadual que, conforme índices Enem 2005 (tabela 06),

obteve os melhores resultados do país. Índices esses tirados como troféus e divulgados como auto-suficientes, bastando a si mesmos e a toda sociedade sul-rio-grandense.

Percebe-se, desde o ensino fundamental, a cidadania e a participação – proporcionadas com autonomização – não comendo os currículos e muito pouco as práticas escolares constituídas pelas relações pedagógico-educativas. Inclusive entre trabalhadores em educação. O tema ainda é tabu porque tem sempre alguém dizendo “a direção que faça”.

O retorno de alguns questionários assinados, no segmento de pais e comunidade, mesmo tendo sido claramente expressa a não necessidade de identificação, significa compromisso com a opinião, responsabilidade pelas afirmações e exigência maior do retorno das análises e conclusões por parte do pesquisador. Os pais e as mães vêem as relações pedagógicas no cotidiano escolar como preocupação principal. A escola, para eles, precisa educar seriamente seus filhos. Na escola está depositada a formação e a responsabilidade pela profissionalização dos jovens. Na afirmação de Gadotti (2000),

*Há saberes e práticas da comunidade que a escola ignora. No entanto, esses fazeres, esses saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia. Subjacente a eles podem estar nos mecanismos de dominação, de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola (p. 279).*

Há um ponto de alerta, no estudo, revelado pelo número reduzido de entrevistados entre pais, mães e comunidade que conseguem ver a ação do governo estadual na situação educacional gaúcha e na situação da sua escola. A culpa acaba sendo dos professores e direção que estão mais próximos. Contudo, todos os segmentos da comunidade escolar manifestam desejo em participar nas decisões, na vida da escola e das instituições. A falta de autonomia dificulta esse avanço, a concretização da democracia participativa. Muito embora a maior preocupação dos pais e das mães para com seus filhos e suas filhas, seja a formação para o trabalho. Essa concepção não deixa de revelar a dominação do aspecto econômico

sobre os sujeitos, transformando a essencialidade da vida, da qualidade das relações, da experiência prazerosa do outro, em exploração, distanciamento e anti-nomia.

A escola pública do Rio Grande do Sul não tem autonomia e anda a passos lentos na sua efetivação. Age, a sociedade gaúcha, juntamente com a escola, como se a autonomia se instala na escola e nos cidadãos por obra de agentes externos. Embora haja consciência dessa situação entre pais, mães, trabalhadores em educação, estudantes e comunidade, não são vistas ações que busquem a conquista desse espaço. Ocorre uma demasiada espera, para uma acomodação coletiva aguardando providências estranhas, sem encorajamento para a ação. Mas, segundo Zitkoski (2000), o controle ideológico e cultural nunca é totalmente hegemônico, tanto em nível mundial, numa realidade macro-dimensionada, como nas próprias instituições, porque a dinâmica dialetizante da existência, provoca a natural oposição, o necessário conflito e novos movimentos tomam vida. A heteronomia se evidencia nas relações escolares da escola pública gaúcha pesquisada, propagando-se pelo centralismo burocrático/instrumental que força a autonomia, então, se constituir em revolução.

#### **4 ALGUMAS CONCLUSÕES: DISCUTINDO ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ**

É preciso começar, mesmo sem ter fórmulas. Não as procurar com o objetivo único de realizar uma educação perfeita, ideal. Mas, também, não descansar até que o ideal de educação seja concretizado. Principalmente entender a autonomia da escola pública como fundamentada num fórum de discussão e participação permanente e radical. Intenso, tanto interna quanto externamente. Externo, no sentido do envolvimento necessário e presença constante da comunidade em geral comprometida com a comunidade escolar. Esse relacionamento externo deve estar aberto para a acolhida de outras escolas. O fórum interno diz respeito ao ambiente escolar, contando com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar: estudantes, mães, pais e trabalhadores em educação. Não de modo fragmentado, como quer a Lei 10.576/95, que não esquece de ver autonomia em momentos de reuniões separadas de cada segmento da comunidade escolar, para utilizar a linguagem oficial.

Nos artigos 43, 45 parágrafos único e 47, a lei, acima referida, determina a organização do Conselho Escolar por segmentos separados uns dos outros e, por vezes, da própria direção da escola. Além de burocratizar a participação da comunidade escolar, isolar a prescrição da atual legislação gaúcha para a rede pública estadual de educação, não é caminho de autonomização e, tampouco, para a construção da gestão democrática do ensino público. O que a lei faz é manter o individualismo e desviar a profundidade do debate em torno da educação. Evita o envolvimento sério e recíproco da comunidade com a escola. A autonomia da escola é conquista coletiva na ação de construir uma identidade comunitária sem ilhas de

poder e burocratização. A escola, em processo de autonomização e construção de uma identidade comunitária, questiona as ilhas de poder presentes na escola e difusoras de democracia representativa e do Estado liberal centralizador.

A construção da autonomia da escola pública da rede estadual precisa seguir caminhos diferentes aos habituais e posicionar-se na oposição ao atual modo como o governo estadual gaúcho conduz a política educacional e toda a política social. Opor-se ao tradicional conceito positivista liberal dos governos sul-rio-grandenses, com muito breves exceções, é iniciar a luta pela autonomia da escola pública e da educação neste Estado. Esta autonomia, portanto, não se realiza sem a participação da comunidade na escola e da escola, na comunidade como condição de suas qualificações recíprocas e passa pela rediscussão do poder e suas relações. Da mesma forma, é indispensável a construção de uma identidade aproximativa dos sujeitos e instituições auto-instituídas e instituindo-se.

A autonomia exige, também, o fortalecimento da intersubjetividade e a sua radicalização como criadora de coletividades atuantes e transformadoras. Esses momentos são indispensáveis para a consolidação progressiva da autonomia cidadã e, neste texto, são discutidos como fundamentais na composição da práxis pedagógica da escola pública estadual do Rio Grande do Sul.

Novas formas de educação já foram discutidas ao longo da história da humanidade, por filósofos, pedagogos, sociólogos e lideranças das igrejas, governantes, empresários e políticos. Em meados do século XX nasceu no Brasil uma proposta popular de educação culminando nos anos 90 na educação cidadã (GADOTTI, 2000). Durante o trabalho buscou-se realizar uma tentativa desafiadora para a escola pública e seus sujeitos, para a estrutura e gestão do sistema estadual gaúcho de educação e para as direções, da escola partindo do interior dessa mesma escola, ou seja, da análise do seu cotidiano e dos depoimentos colhidos em entrevistas com trabalhadores em educação, pais, mães e comunidade nos municípios de

Cerro Grande, Novo Tiradentes e Rodeio Bonito, no RS. Várias análises e sugestões já foram realizadas no decorrer da necessidade de construir uma educação cidadã.

A proposição, então, nesta conclusão, é destacar quatro pontos de reflexão que, na atual conjuntura educativo-pedagógica, tornam-se relevantes para a construção da autonomia institucional, comunitária e pessoal, pois “esperar” não tem conferido resultados positivos e nem pode ser associado à emancipação aqui pretendida. Nesse sentido, não é prioridade discutir propostas já consensuais, embora não deixem de ser também fundamentais, tais como a formação de trabalhadores em educação, salários dignos, valorização do magistério e funcionários de escola, descaso com a educação, falta de condições físicas dos prédios escolares, precariedade nos repasses da autonomia financeira por parte do governo, índices de analfabetismo e evasão, entre outros. Da mesma forma, não são discutidas aqui propostas que busquem apenas reformas de caráter formal; mas a luta, nesse texto, é pela participação direta da comunidade escolar e não escolar na definição da educação. O objetivo é analisar quatro propostas possíveis, necessárias e urgentes para o fortalecimento da escola pública da rede estadual, que visualizem o desenvolvimento de uma consciência coletiva em torno da educação e autonomia cidadã com o envolvimento de um número cada vez maior de sujeitos em defesa da participação, condição primeira para a emancipação.

#### **4.1 Re-organizar a educação estadual gaúcha a partir dos sujeitos envolvidos: uma proposta que se opõe ao centralismo burocrático e à supremacia do econômico**

Uma nova relação de poder para a educação pública deve despertar o debate nas comunidades, nas escolas e entre os cidadãos. A alteração nas funções das atuais CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) para Assessorias Regionais para Educação, contempla uma atitude transformadora de apossamento do poder pela comunidade e deve

constituir pauta no processo de autonomização da escola pública (ver CASSOL, 2005a/b). Não simplesmente uma alteração de denominação, mas de funções, de sentido, de atitude, de ação. Um novo modo de ser que substitua o atrelamento e construa outra relação com o poder, não para eliminá-lo, extingui-lo, mas para dar-lhe outra forma (DEMO, 1999), fundada na democracia participativa. Dessa forma, as escolas passam a cuidar da vida profissional dos trabalhadores em educação, diretamente com o Tesouro do Estado e a Secretaria de Educação. As direções de escolas estão mais próximas dos sujeitos, há mais compromisso com a pessoa, com o trabalhador e, também, mais possibilidade de ajuda mútua e definições comunitárias em torno de objetivos comuns. É a valorização da capacidade da comunidade e sua diversidade, promovendo o debate sobre os vários temas e o cuidado entre sujeitos, como ação educativo-pedagógica consistente.

Hoje já há a responsabilização das direções por exageros e falhas na gestão de recursos financeiros e quadro de pessoal. Havendo a possibilidade de cobrança e responsabilização das direções por parte da Secretaria de Educação, enquanto poder constituído para organizar e gestar coletivamente a educação da rede, é compreensível que deva, também, haver a possibilidade de opção, de determinações das escolas com respeito a sua educação. Isto é, se há compromisso, deve haver autonomia.

As Assessorias Regionais para Educação estariam comprometidas com o desenvolvimento de um projeto social, coletivo, discutido com o conjunto das comunidades e suas escolas, um plano de educação para a rede pública estadual. Os aspectos burocráticos e administrativos, solucionados via informática diretamente com a SE-RS, potencializam maior número de educadores em sala de aula, função definidora da nobreza da escola. Da mesma forma que a informatização encurta distâncias e agiliza informações, não deveria nem burocratizar, para além do estado em que se encontram, as decisões e o funcionamento da escola, tampouco deveria impor seu ritmo e entendimento à educação tirando professores das

salas de aula para desenvolver atividades burocráticas. A educação autônoma se desenvolve com ação concreta, inquieta, questionadora e direta junto com a comunidade, dentro das escolas, nas salas de aula e diante dos estudantes. Educação é proximidade, não subterfúgio burocrático, engodo e instrumentalização administrativa para transformar escolas em empresas.

É insuficiente, pedagogicamente manter estruturas regionais de educação para cuidar da centralização burocrática e dos interesses econômicos do Estado liberal a pretexto de “coordenar” a educação. Os custos financeiros com a estrutura de 39 CREs, em um Estado pronunciado em profunda crise, são elevados demais e desperdiçados com o acúmulo da estrutura burocrática desnecessária e “utilização” de trabalhadores em educação que poderiam estar nas salas de aula. Verdade seja dita, em muitos casos, a cidadania agradece a ausência de algumas mentes burocratizadas das salas de aula, mas a proporção da deficiência educacional exige afirmar: *trabalhador/a em educação precisa estar em sala de aula!* Burocracia qualquer técnico faz.

Hoje, a organização do sistema de ensino gaúcho, infelizmente, contempla o econômico como valor maior e isso se dá em dois sentidos. Primeiro, pelo compromisso do governo gaúcho com o mercado, associando-se a grandes grupos financeiros, buscando a implementação da teoria positivista que pregava, ainda no século XIX, a necessidade do progresso e da técnica para sua proliferação, beneficiando, com o passar do tempo, a sociedade toda. Segundo, pela supremacia do financeiro em detrimento do pedagógico nas concepções adotadas pelas CREs quando da organização dos quadros de pessoal por escola. Quando a preocupação é “enxugar o quadro”, não há projeto de educação que sobreviva. Mesmo dentro da lógica liberal governista para quem as escolas têm *liberdade* de construir o seu currículo.

Há décadas as Coordenadorias Regionais de Educação (antigas DEs – Delegacia de Educação) se estruturam a partir de concepções centralizadoras, conferindo sustentação política a governos cada vez mais distantes da população. Para o sistema de controle burocrático e representativo, essa estrutura da educação é benéfica e positiva pois ainda se configura como *presença* do governo nas regiões. No dizer de Sader (2003), a estrutura estatal liberal faz parte das políticas, avaliadas como positivas ou negativas, conforme contribuam ou não para o equilíbrio das contas públicas e para a estabilidade monetária, pois é uma versão bastarda dos modelos liberais que se impõem historicamente na sociedade, fragilizando a política e o Estado em favor da financeirização e do império da economia sobre a vida social.

#### **4.2 Inter-subjetividade: espaço criador de ação solidária e compromisso transformador**

Professor cidadão e, por isso, professor ético, é aquele que tem coragem de refletir sua práxis e o faz cotidianamente com a nobreza de um educador. Aproxima-se de seus alunos, dos pais e mães e da comunidade, partilhando sempre - algo de novo - e contribuindo com o crescimento de todos. Valoriza cada sujeito e sua caminhada na autoconstrução e na construção solidária da comunidade e suas instituições. Vê sua ação como atitude política e age na escola e na comunidade para que a educação contemple essa luta, dizendo como fazê-la e em nome de quem, pautado na ética universal do ser humano e não do mercado (FREIRE, 2000).

A missão do professor na construção de intersubjetividades torna-se primordial nessa sociedade em que o acúmulo de informações de todas as ordens é intenso e faz a população permanecer, a maior parte do tempo, na passividade. Na modernidade, a humanidade tem dificuldades de sair da idiotia para politizar-se, para decidir se ocupar de seus assuntos coletivos (CASTORIADIS, 1991). A ação dos professores, da escola, da educação, na

construção intersubjetiva da coletividade, de seus sujeitos, edifica o sujeito político e o faz consciente de sua situação e de sua realidade, desenvolve atitudes transformadoras e dialógicas.

As relações intersubjetivas são a expressão do estabelecimento de vínculos identitários entre a escola, a comunidade e o conjunto de seus sujeitos em torno de necessidades, propostas e objetivos comuns. Como diz Castoriadis (1992), subjetividade é sujeito no sentido forte do termo. Inter-subjetividade é, então, o fortalecimento da comunhão, da cidadania, do envolvimento. Para Mädsche (1998), “...intersubjetividade significa um encontrar-se das pessoas que têm coragem para encontrar-se e descobrir-se no debate com o mundo” (p. 73). Nesse sentido as relações intersubjetivas são transformadoras porque propõem novos modos de organização e lutas coletivas em defesa da autonomia cidadã. Relações intersubjetivas não ocorrem no âmbito do poder centralizado e burocrático porque, nessa dimensão, se corporificam interesses particulares, individualistas e associados ao modo capitalista de ser. Relações intersubjetivas são dialógicas e, a partir desse fundamento, ressignificam a convivência na escola, repensam a práxis educativa e direcionam-se para a valorização da vida.

Escola e comunidade não podem ser pensadas separadas num processo de autonomização proposto em radicalizar a democracia e resgatar o profundo sentido de cidadania. À medida que a escola vai se construindo cidadã por auto-ação e ação coletiva, contribui com seus sujeitos para o autocrescimento e crescimento comunitário de todos. A comunidade se faz *comum* com a escola que a acolhe e a promove por sua missão educadora. A escola torna-se, então, por interesse também dos sujeitos, um pólo agregador e motivador da organização comunitária e sintetizador de cultura. É impossível compreender a escola se distanciando, proclamando independência da comunidade instituidora. É necessário à escola, promover a emancipação da comunidade. Na autonomia não há distanciamentos,

afastamentos, mas envolvimento, incorporação, aproximação, proporcionados pela ação dialógica da escola e da comunidade. Ambas se educam numa relação freireana, onde ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, mas a educação se realiza na relação mediatizada pelo mundo (FREIRE, 1987).

A intersubjetividade não prospera sem participação, ela é essencialmente comunitária e, por isso, torna-se criadora, porque abre a possibilidade da relação e a relação é espaço de criação. Não há criação no individualismo capitalista, apenas egoísmo e expropriação. As relações intersubjetivas promovem a quebra do monopólio centralizador do poder dominador na escola, nas estruturas de governo e na comunidade. Não de modo imposto, vertical e dominador, mas dialógico porque é relação entre-sujeitos. A escola e a comunidade estão nessa dimensão de sujeitos quando potencializam suas ações e reações em oposição à lógica do mercado, da instrumentalização, da representatividade e da burocratização. Nem a comunidade solitariamente, nem a escola isolada numa ilha de “sabedoria” podem manter a luta pela autonomia. Autonomização é processo solidário, que ressuscita a vocação ontológica e histórica dos homens e das mulheres para *ser mais* (FREIRE, 1987). A intersubjetividade é um processo a estabelecer-se no nível intrínseco dos sujeitos a partir do entendimento do outro e da outra, descontentes, inconformados com sua condição no mundo e conscientes de suas possibilidades as vêm limitadas pela ação exploradora.

A radicalização da intersubjetividade dá-se com o estabelecimento de vínculos solidários de ação, ou seja, a construção da identidade de objetivos, propostas e lutas entre a escola e a comunidade. Identidade como processo exige o rompimento com concepções que pensam a escola pública como propriedade do governo e requer reações. Para a consolidação do processo de autonomia da escola pública no Rio Grande do Sul, a escola precisa estabelecer com a comunidade esse vínculo recíproco de “cumplicidade” crítico-dialógica de forma que a comunidade seja, junto com a escola, a força para o novo, estando lado-a-lado e,

ao mesmo tempo, em posição crítica. A escola, então, como construto comunitário, não se distanciará de seus sujeitos para associar-se promiscuamente com o poder hegemônico. O poder precisa estar com o povo (DEMO 2003, 1999; CASTORIADIS 2002b, 1991, 1982; SANTOS 2003a; FREIRE 2000, 1987; HABERMAS, 1984) porque, ao contrário, é dominação.

Pode-se dizer que a identidade é o estágio prático da intersubjetividade. Ela se estabelece almejando transformar a situação já essencialmente discutida e acordada como prejudicial aos sujeitos. Identidade, então, não é isolamento, mas compreensão coletiva das necessidades comuns. A identidade é a força agregadora e desencadeadora das ações possíveis pela autonomia da escola pública porque vincula a comunidade com seus problemas, com sua realidade, e responsabiliza cada cidadãos para a ação transformadora. Como exige da própria escola ação para a autonomia, movimento cidadão e coletivo, não dispensa a iniciativa dos sujeitos, entre os quais está incluída a escola.

A escola precisa fazer esse movimento de aproximação em direção à comunidade, mais que convidá-la a participar, provocá-la a criar e ocupar espaços de democracia direta. Essa atitude compreende a desacomodação de trabalhadores em educação, estudantes, pais, mães e responsáveis por alunos. Os sujeitos precisam ver a escola também como sujeito na ação concreta pela autonomia da escola pública para a efetivação da educação cidadã na práxis cotidiana da escola e seja possível o agir coletivo de compromisso, identidade, entre todos os sujeitos. Essa relação de compromisso, envolvimento, cria a identidade entre comunidade e escola e fortalece os vínculos comunitários. Nessa construção, a participação é essencial e não pode ser entendida como espera, mas iniciativa.

### **4.3 Participação é cidadania, compromisso e necessidade no processo de autonomização da escola pública estadual do Rio Grande do Sul**

A relação de identidade entre escola e comunidade, envolvendo todos os cidadãos, constrói-se com base na confiança, no compromisso coletivo, na mutualidade, com definições claras das funções, mas com existência natural de exigências recíprocas, participações incondicionais na construção da autonomia, na defesa e qualificação da vida, direito à cidadania plena e à democracia ampla, direta e radical. O estabelecimento de laços sólidos da comunidade com a escola exige a abertura da escola para todos os sujeitos envolvidos no seu cotidiano. Esta atitude é cobrada dos trabalhadores em educação, em primeiro lugar, como educadores com a missão de construir cidadania. O caminho da autonomia é repleto de interações, não de trocas caracterizando conchavos; mas de intercâmbios, reciprocidades, educando para a libertação da escola e da comunidade de sujeitos. À escola que se pretende autônoma cumpre a tarefa primordial da coragem e da confiança. Coragem para ultrapassar seus muros e suas práticas viciadas e atreladas a um sistema de ensino centralizador, burocrático e distante da vida e confiança para pôr-se a serviço de seus sujeitos, aprendendo com eles, formando unidade na multiplicidade sedenta por cidadania.

Conferindo os depoimentos das entrevistas, assume evidência o desejo de pais, mães, estudantes e comunidade na participação da vida escolar. Eles começam a visualizar a necessidade da participação em uma sociedade que, historicamente, tem barrado a possibilidade de manifestação popular e onde suas vozes raramente ecoam com a urgente nitidez. Por motivação da própria comunidade escolar, a escola, enquanto instituição pública, tem a oportunidade de aprender a ouvir, de abrir-se para seus sujeitos. Cada sujeito que pratica ações é o que abre (CASTORIADIS, 1997), tem condições de efetuar movimento, de

iniciar o processo e tem incorporado a coragem para a ação. Nesse movimento, enquanto educador, impulsiona novas ações.

A participação, elemento do novo desenho na realidade da escola, é urgente como atitude educadora, é compromisso transformador da ação dos trabalhadores em educação, onde os professores têm responsabilidade maior pela centralidade pedagógica que exercem. E onde, igualmente, os demais atores também se fortalecem como essenciais na construção da escola autônoma que autonomiza seus sujeitos ao educá-los para a cidadania cotidianamente através de relações que contemplem naturalmente a participação. Então, promover a participação na escola é uma ação com iniciativa da escola e da comunidade. A escola, num exercício de abrir-se para sua comunidade e a comunidade tomando a atitude de envolver-se com sua escola, devem promover a cidadania de modo que participar é inovar, criar alternativas, construindo, assim, projetos coletivos de formação cultural.

A participação, como auto-instituição da comunidade e da escola precisa acontecer por iniciativa de ambas e dos sujeitos em interação, aqueles ainda excluídos para desenvolver ações coletivas. A comunidade, enquanto coletivo de cidadãos, tem o direito de solicitar à escola, contribuição nessa cidadania. A escola, como instituição agregadora e instituição comunitária deve atender às expectativas de seus sujeitos, não se satisfazendo com o já feito e tampouco com o exigido. Ela precisa avançar cotidianamente e questionar as proposições da comunidade ao mesmo tempo que se perguntar pela sua práxis, ampliá-la. Esse desafio da dialeticidade é constante e não submete a escola ao medo que a participação ainda provoca por ser movimento novo, em construção, inesperado e por trazer riscos.

Comunidade e escola, com seus sujeitos, precisam saber-se juntas e construir-se dialeticamente, ultrapassando as fronteiras do centralismo burocrático, por parte da escola e da atitude conformista de permanente contentamento, por parte da sociedade alienada. Ocorre um fortalecimento recíproco da escola e da comunidade com a instituição da participação. Os

vínculos identificadores se tornam visíveis e concretos para os sujeitos, oportunizando a identificação de objetivos e estratégias no combate comum da democracia meramente representativa e da ignorância, que atrela o poder público a serviço do capital privado, fechando o círculo da dominação e exploração humana na vida concreta das sociedades contemporâneas.

#### **4.4 Construção da identidade coletiva: a formação da comunidade**

A sociedade contemporânea, globalizada, não desenvolveu um espírito de proximidade entre os seres humanos nem de compromisso com a natureza. Tampouco se ocupou em superar ou amenizar a extrema pobreza e distância entre os mais ricos e os mais pobres. Ao contrário, a concentração de riqueza faz-se mais sensível, provocando fome absoluta em 307 milhões de pessoas no mundo<sup>31</sup>. O modo de vida descompromissado com os semelhantes é favorecido pelo distanciamento pessoal em que a convivência não ultrapassa a, por vezes, precária relação familiar. A assimilação do pensamento e de comportamentos individualistas é resultante da fragmentação do mundo (CASTORIADIS, 1992), da instrumentalização da razão (HORKHEIMER, 2000; SANTOS, 1999; PRESTES, 1996) e ascensão do mercado como força controladora mundial.

Enquanto macroagrupamento, a sociedade não consegue valorizar a pluralidade étnica e cultural que a compõe. Perde muito em conhecimento alternativo de oposição à globalização, trilhando caminhos que distanciam cada vez mais as instituições sociais dos cidadãos. Privilegia a representação e esquece a autoinstituição e a autoconstrução, viabilizadoras da participação e do envolvimento. A ação do Estado dirige-se para

---

<sup>31</sup> Estatísticas colhidas em [www.terrazul.com.br](http://www.terrazul.com.br) e <http://confrontos.no.sapo.pt>, aos 23.04.06. Ver Também Plínio de Arruda Sampaio Jr. em *Concentração da pobreza*, entrevista concedida a Mundo Jovem, Ano XLIII, nº. 360, Setembro, 2005.

favorecimentos privados e prejudica a grande maioria dos cidadãos. A educação também é incluída nessa indiferença estatal criada a partir da lógica centralista do poder econômico.

Experiências concretas de participação ocorrem onde as pessoas são visíveis em suas diferenças e constituem multiplicidade capaz de elaborar crescimento a partir do debate originado de suas relações. Esse é o meio de instituição da comunidade. São pequenas células sociais ligadas ao contexto maior, cientes das influências que o global exerce no local e constroem alternativas solidárias de sobrevivência e qualificação de suas vidas a partir da realidade enfrentada. Nas comunidades, estrutura-se, com mais propriedade, a cultura política da participação, indispensável à formação de uma cultura da contracorrente, opondo-se ao individualismo possessivo e mercantilista do neo-liberalismo (SANTOS, 2002).

A capacidade das comunidades em visualizar os perigos que as atingem e as possibilidades apresentadas, está fundada na vida mais participativa e solidária, vivenciada cotidianamente. A proximidade das pessoas é maior e a experiência do coletivo também. Há uma identificação mais profunda de objetivos e um certo compromisso de responsabilidade pelo outro. Como diz Santos (2002), a alternativa está no caráter coletivo do desenvolvimento. Os sujeitos coletivos são atores centrais, pois concentram mais força, mais esperança e determinação para seguir em frente. Nesse espírito companheiro, fortalecido pela participação e responsável pelo conjunto da comunidade, baseia-se a construção da identidade. Identificação de propostas, de ações e re-ações.

Na macro-sociedade as pessoas não conseguem se ver enquanto sujeitos, nem participar enquanto cidadãos. Nela impera a massificação e a representação como democracia hegemônica. Nas pequenas comunidades está concentrada a força transformadora organizada a partir de objetivos comuns, da responsabilidade com seus sujeitos e com suas instituições. A escola precisa ser re-instituída enquanto criação da comunidade para que faça parte desse ambiente de compromisso comunitário. São dois movimentos nesse processo de identificação:

a comunidade que visualiza a escola como sua, porque quer uma educação libertadora, auxiliando-a na autonomização cidadã e a escola que vê a possibilidade da construção de sua autonomia pela força solidária da comunidade. A escola, então, é assumida pela comunidade com interesse próprio, como direito fundamental à educação e não somente como dever do Estado (DEMO, 1999).

Nesse ambiente de co-responsabilidade, forja-se a co-gestão, a participação e estrutura-se a identidade vitalizadora da possibilidade do novo, do contra-hegemônico. Como diz Freire (1987), o conceito de identidade deve partir da compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade. Isso implica consciência da unidade na diversificação e conduz para a superação da visão focalista de assistencialização dos sujeitos. A identidade constrói coletivamente a transformação (CASSOL, 2005b).

Identidade é processo de autonomização da comunidade e das suas instituições, pois supera o distanciamento político e a indiferença social. Os cidadãos envolvem-se entre si e encampam as instituições, transformando suas relações e controlando coletivamente (SANTOS, 2003a, 2002; CASTORIADIS, 2002b, 1982; HORKHEIMER, 2000; DEMO, 1999) o seu funcionamento. Como retorno, a comunidade obtém um novo modo institucional de ser que busca sua qualificação e a de seus sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **O Orçamento Participativo de Porto Alegre: um exemplo para a Alemanha?** IN.: ESPAÇO ACADÊMICO, ano IV, nº 43, dezembro de 2004. Disponível em < [www.espacoacademicom.com.br](http://www.espacoacademicom.com.br) >.

APPLE, Michel W. **O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial**. IN.: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) Neoliberalismo, qualidade total e educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 179-204.

ARTHUR, Maria José. **Fantasmas que assombram os sindicatos: mulheres sindicalistas e as lutas pela afirmação dos seus direitos; Moçambique, 1993-2000**. IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 3. p. 381-424.

AZEVEDO, José Clóvis. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã: construção coletiva e participação popular**. IN.: SILVA, Luiz Heron da. Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 308-319.

\_\_\_\_\_. **Escola, democracia e cidadania**. IN.: SMEC-POA. Congresso constituinte: eixos temáticos. Porto Alegre, 1995. P. 9-15. Cadernos Pedagógicos nº 4.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial da Letras, 1999.

BRANDÃO, Carlos. **Propostas culturais nas sociedades de classe: perspectivas emancipatórias**. IN.: SE-RS. Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica), Porto Alegre : SE, 2000, p. 6-7. Caderno Temático nº 1.

BRASIL. **Inep divulga balanço geral do Enem 2005**. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em 10 de dez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. 20/12/1996. Disponível em: <: [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br) > Acesso em 07 de jan. 2006.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. **Legislação de ensino e cidadania**. IN.: MARTINS, José do Prado e CASTELLANO, Elisabete Gabriela (orgs.). Educação para a cidadania. São Carlos : EdUFSCar, 2003. p. 85-98.

CAMINI, Lúcia (Coord.) e outros. **Educação Pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Funcionamento da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul – uma análise a partir das CREs e da consulta popular**. 2005a. IN.: ÁGORA – Revista Eletrônica, ano I, nº 01, dezembro de 2005. p. 35-43. Disponível em <[www.ceedo.com.br/agora.htm](http://www.ceedo.com.br/agora.htm)>

\_\_\_\_\_. **Identidade e autonomia: utopias necessárias à escola pública**. 2005b. IN.: Revista Pesquisas em ciência humanas. Frederico Westphalen: URI. Ano 2, nº 03, 2005. p. 49-61. Revista on line. Disponível em < [www.fw.uri.br](http://www.fw.uri.br)>

CASTORIADIS, Cornelius. **A ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. As encruzilhadas do labirinto IV.

\_\_\_\_\_. **Os domínios do homem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. As encruzilhadas do labirinto II.

\_\_\_\_\_. **Feito e a ser feito**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. As encruzilhadas do labirinto V.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. As encruzilhadas do labirinto III.

\_\_\_\_\_. **A criação histórica: o projeto da autonomia**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Livraria Palmarinca, 1991.

\_\_\_\_\_. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pobreza da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORTUNATI, José. **Contrato de Gestão**. Secretaria da Educação. Carta às escolas da rede pública estadual encaminhada em novembro de 2005. (Mimeo).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4 ed. São Paulo: Olho D'água, 2004.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Ação cultural para a liberdade.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_ e Fr. Betto. **Essa escola chamada vida.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1986. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotoscho.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** IN.: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) Neoliberalismo, qualidade total e educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 31-92.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_ **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** IN.: SMED Porto Alegre. Escola cidadã: aprender e ensinar participando. Smed Porto Alegre: 1994, p. 20-29. Paixão de Aprender nº 7.

GENTILI, Pablo A. A. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** IN.: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) Neoliberalismo, qualidade total e educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 111-117.

\_\_\_\_\_ **A escola cidadã além do desencanto.** IN.: AZEVEDO, José Clóvis. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (Prólogo, p. 15-18).

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogo com Paulo Freire e professores em formação.** Pelotas: Seiva, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 41.850**, de 25 de setembro de 2002.

\_\_\_\_\_ **Decreto 42.791**, de 30 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 10.576 – Lei de Gestão do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul**, de 14 de novembro de 1995.

\_\_\_\_\_ **Lei 12.022**, de 17 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 12.237 – Contrato de Gestão**, de 13 de janeiro de 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAYEK, Friedrich Augusto von. **O caminho da servidão.** 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HELLER, Patrick e ISAAC, T. M. Thomas. **O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003a. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1. p. 599-645.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica I: uma documentação.** São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVINAS, Emanuel. **Humanismo do outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MÃDCHE, Flávia C. **Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire.** Porto Alegre: DaCasa, 1998.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Uma localidade da Beira em protesto: memória, populismo e democracia.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 3. p. 201-247.

MORIGI, Valter. **Breve comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora.** IN.: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (orgs). Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires : Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 23-28. Coleção cidades educadoras, vol II.

NOGARO, Arnaldo. **“Crise de valores” ou ausência de educação ética.** IN.: SE-RS. Ética, cidadania e valores. Porto Alegre: SE-RS, 2000, p. 6-13. Caderno temático n. 24.

PACHECO, Eliezer. **A cidade educando a escola.** IN.: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (orgs). Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 11-18. Coleção cidades educadoras, vol II.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta.** IN.: SE-RS. Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica). Porto Alegre: SE-RS, 2000a p. 8-10. Caderno Temático n. 1.

\_\_\_\_\_ **Papel da escola: preparação para que trabalho?** IN.: SE-RS. Papel do Estado, do serviço público e função social da escola. Porto Alegre: SE-RS, 2000a. p. 10-14. Caderno Temático n. 11.

\_\_\_\_\_ **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.** IN.: SE-RS. Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica). Porto Alegre: SE-RS, 2000c. P. 11-14. Caderno Temático n. 1.

\_\_\_\_\_ **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** IN.: SILVA, Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PELIZZOLI, Marcelo Luis. **A intersubjetividade em Husserl e em Levinas.** IN.: VERITAS, Porto Alegre: PUCRS, março de 1996. V. 41, nº 161. p. 47-55.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre : EdiPUCRS, 1996.

PUREZA, José Manuel. **Quem salvou Timor Leste? Novas referências para o internacionalismo solidário.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003b. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 3. p. 513-551.

QUIJANO, Aníbal. **Sistemas alternativos de produção?** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2002. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 2. p. 475-514.

REDIN, Euclides. **Competências para que e para quem?** IN.: Jornal da Adunisinos. Nº 37, novembro de 2005. p. 9.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** São Paulo : Martin Claret, 2002.

RUIZ, Castor M. M. **Desafios da justiça e políticas para uma cultura de paz.** IN.: Jornal da Adunisinos. Nº 37, novembro de 2005. p. 3.

SADER, Emir. **Para outras democracias.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1. p. 649-679.

SANTOS, Boaventura Sousa (org). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1.

\_\_\_\_\_ **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 3.

\_\_\_\_\_. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 2.

\_\_\_\_\_; AVRITZER, Leonardo. **Introdução: para ampliar o cânone democrático.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1. p 39-82.

\_\_\_\_\_; RODRÍGUEZ, César. **Introdução: para ampliar o cânone da produção.** IN.: SANTOS, Boaventura Sousa (org). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 2. p. 23-77.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** IN.: BRZEZINSKI, Iria (org). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-68.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Educação – Cidadania: um fazer histórico.** IN.: MARTINS, José do Prado e CASTELLANO, Elisabete Gabriela (Orgs). Educação para a cidadania. São Carlos : EdUFSCar, 2003. p. 73-83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** IN.: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) Neoliberalismo, qualidade total e educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-29.

SUBIRATS, Marina. Apresentação da obra de: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (orgs). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. Coleção cidades educadoras, vol II.

TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga e TAGLIAVINI, João Virgílio. **Ensino de Filosofia nos cursos superiores: desafio entre limites e perspectivas.** IN.: MARTINS, José do Prado e CASTELLANO, Elisabete Grabiela (orgs.). Educação para a cidadania. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 187-203.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Conceituando o projeto político-pedagógico.** IN.: SE-RS. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidade de ensino. Porto Alegre : SE-RS, 2000.pP. 15 a 28. Caderno Temático 25.

VINTRÓ, Eulàlia. **Educação, escola, cidade: o projeto educativo da cidade de Barcelona.** IN.: GÓMEZ-GRANELL, Carmen e VILA, Ignácio (orgs). A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZITKOSKI, Jaime. **Horizontes da refundamentação em educação popular.** Frederico Westphalen: URI, 2000.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Questionário de entrevista aplicado para Pais, Mães e Comunidade.**

**Anexo B – Questionário de entrevista aplicado para trabalhadores/as em educação.**

**Anexo C – Questionário de entrevista aplicado para estudantes.**

**Anexo D – Mapa de localização dos municípios onde se localizam as escolas pesquisadas**

Tabela 01

<b><i>Matrícula Inicial por Etapa e/ou Modalidade de Ensino - RS 2004</i></b>								
<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Educação Profissional</b>	<b>Educação Especial</b>	<b>Educação Jovens Adultos</b>	<b>Total</b>
Estadual	165	60.002	804.141	418.413	23.025	4.909	135.146	1.445.801
Federal	54	84	1.327	4.980	8.031	0	0	14.476
Municipal	40.352	104.313	730.717	6.200	1.288	3.715	34.799	921.384
Particular	25.525	46.716	133.605	59.113	38.435	16.917	28.403	348.714
<b>Total</b>	<b>66.096</b>	<b>211.115</b>	<b>1.669.790</b>	<b>488.706</b>	<b>70.779</b>	<b>25.541</b>	<b>198.348</b>	<b>2.730.375</b>

Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar 2004 (Dados Finais)

Nota: - \* Curso Técnico de Nível Médio

- A Matrícula Inicial do Curso Normal está incluída no Ensino Médio

Tabela 02

## DEMONSTRATIVO QUESTIONÁRIOS/ESCOLA

Escolas	Núm. estudantes**	Questionários distribuídos			Total	Questionários devolvidos			Total	% Retorno
		Estudantes	Pais/Mães e Comunidade	Trabalhadores/as em Educação*		Estudantes	Pais/Mães e Comunidade	Trabalhadores/as em Educação*		
01	382	8	8	8	24	3	4	8	15	62,50
02	304	8	8	8	24	3	-	5	8	33,33
03	816	8	8	8	24	1	-	3	4	16,67
04	287	8	8	8	24	4	-	2	6	25,00
S/Identif.**		→				6	9	2	17	17,71
<b>TOTAL</b>	<b>1789</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>96</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>52,08</b>

\*Os questionários para Trabalhadores/as em Educação compreendem professores/as e funcionários/as na proporção de 6:2. A análise dos depoimentos é realizada em conjunto dos dois segmentos.

\*\* Questionários que retornaram sem identificação de escola.

\*\*\* Número de Estudantes por Escola com base no censo escolar 2004 (Inep/MEC)

**Tabela 03**  
**Níveis de Educação do Médio Alto Uruguai - Ano 2000**

<b>Município</b>	<b>% Menos 4 Anos</b>	<b>% Menos 8 Anos</b>	<b>Taxa Analf.</b>	<b>Média Anos Estudo</b>
Alpestre	43,6 %	89,2 %	3,9 %	16,7 %
Ametista do Sul	38,1 %	84,3 %	4,3 %	18,6 %
Boa Vista das Missões	30,4 %	79,3 %	4,9 %	10,0 %
Caiçara	29,5 %	79,2 %	5,0 %	10,6 %
<b>Cerro Grande*</b>	<b>41,8 %</b>	<b>85,5 %</b>	<b>4,1 %</b>	<b>19,6 %</b>
Cristal do Sul	40,4 %	88,8 %	3,8 %	15,0 %
Dois Irmãos das Missões	41,0 %	82,4 %	4,5 %	16,8 %
Engenho Velho	38,4 %	81,2 %	4,3 %	17,7 %
Erval Seco	37,0 %	84,6 %	4,3 %	17,4 %
Frederico Westphalen	21,8 %	61,2 %	6,6 %	7,4 %
Gramado dos Loureiros	43,2 %	82,8 %	4,1 %	21,8 %
Irai	33,6 %	78,3 %	4,9 %	15,3 %
Jaboticaba	40,0 %	87,0 %	4,1 %	17,2 %
Lajeado do Bugre	44,3 %	86,6 %	3,8 %	23,2 %
Liberato Salzano	36,4 %	86,6 %	4,2 %	16,0 %
Nonoai	38,1 %	73,5 %	4,9 %	22,1 %
<b>Novo Tiradentes*</b>	<b>39,4 %</b>	<b>82,7 %</b>	<b>4,3 %</b>	<b>18,1 %</b>
Palmitinho	34,3 %	76,2 %	5,1 %	14,1 %
Pinhal	26,2 %	76,3 %	5,1 %	9,7 %
Pinheirinho do Vale	42,5 %	85,5 %	4,1 %	17,1 %
Planalto	37,4 %	79,5 %	4,7 %	16,6 %
Rio dos Índios	46,0 %	88,7 %	3,6 %	21,0 %
<b>Rodeio Bonito*</b>	<b>31,2 %</b>	<b>72,6 %</b>	<b>5,4 %</b>	<b>10,9 %</b>
Sagrada Família	37,1 %	86,7 %	4,0 %	17,0 %
Seberi	33,7 %	81,8 %	4,8 %	12,3 %
Taquaruçu do Sul	27,3 %	80,4 %	5,1 %	10,1 %
Três Palmeiras	36,6 %	81,6 %	4,4 %	16,6 %
Trindade do Sul	40,0 %	83,2 %	4,2 %	20,6 %
Vicente Dutra	42,1 %	86,0 %	4,0 %	19,9 %
Vista Alegre	26,4 %	73,8 %	5,3 %	10,9 %

**Legenda - Níveis de Educação**

<b>Descrição</b>	<b>Representa</b>
% Menos 4 Anos	% com menos de 4 anos de estudo
% Menos 8 Anos	% com menos de 8 anos de estudo
Taxa Analf.	Taxa de analfabetismo
Média Anos Estudo	Média de anos de estudo

\* Municípios onde situam-se as escolas pesquisadas.

Fonte: Censo IBGE 2000. Dados obtidos no endereço [www.fw.uri.br/colaboratium/região.php](http://www.fw.uri.br/colaboratium/região.php) em março de 2006.

**Tabela 04**

Número de estudantes Aprovados e Reprovados no **Ensino Fundamental** diurno por dependência administrativa – Estadual e Privada do Rio Grande do Sul – 2003

Dependência Administrativa	Estudantes Aprovados	Estudantes Reprovados	% de relação R/A
Estadual	629.808	132.757	21,07%
Particular	130.272	4.841	3,71%

Fonte: MEC/Inep – Tabela adaptada.

**Tabela 05**

Número de Estudantes Aprovados e Reprovados no **Ensino Médio** diurno por dependência administrativa – Estadual e Privada do Rio Grande do Sul – 2003

Dependência Administrativa	Estudantes Aprovados	Estudantes Reprovados	% de relação R/A
Estadual	257.985	71.213	27,60%
Particular	53.195	4.020	7,55%

Fonte: MEC/Inep – Tabela adaptada.

Tabela 06

Unidade da Federação	Participantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2005									
	Tipo de Escola que cursou ou está cursando o Ensino Médio				Situação em Relação ao Ensino Médio				Desempenho Médio	
	Total (2)	Pública	Privada	Outro (5)	Total (3)	Concluintes 2005	Egressos antes de 2005	Outra Condição (4)	Objetiva	Redação
<b>Brasil</b>	<b>1.933.375</b>	<b>1.628.710</b>	<b>300.818</b>	<b>3.847</b>	<b>2.199.635</b>	<b>1.140.569</b>	<b>950.722</b>	<b>108.344</b>	<b>39,41</b>	<b>55,96</b>
<b>Norte</b>	<b>109.591</b>	<b>99.901</b>	<b>9.386</b>	<b>304</b>	<b>125.063</b>	<b>76.121</b>	<b>43.057</b>	<b>5.885</b>	<b>33,46</b>	<b>52,55</b>
Rondônia	19.096	17.509	1.534	53	20.894	10.872	8.893	1.129	33,92	51,16
Acre	3.911	3.657	247	7	4452	3285	942	225	31,96	50,21
Amazonas	17.495	16.341	1.090	64	20624	13791	6017	816	31,53	52,30
Roraima	6.771	6.423	299	49	8.148	3.247	4.447	454	33,13	50,84
Pará	46.094	40.897	5.117	80	51.615	30.537	18.946	2.132	35,01	54,65
Amapá	5.243	4.825	400	18	6738	4762	1733	243	32,52	52,43
Tocantins	10.981	10.249	699	33	12.592	9.627	2.079	886	30,71	48,72
<b>Nordeste</b>	<b>461.615</b>	<b>398.960</b>	<b>61.828</b>	<b>827</b>	<b>522.499</b>	<b>247.665</b>	<b>248.618</b>	<b>26.216</b>	<b>35,32</b>	<b>54,12</b>
Maranhão	30.727	28.354	2.313	60	33.630	17.755	14.023	1.852	32,65	52,56

Piauí	21.385	18.128	3.216	41	23.031	14.017	8.257	757	33,61	52,92
Ceará	60.224	51.321	8.790	113	72100	41688	27677	2735	35,68	53,59
R. G. do Norte	27.188	23.660	3.487	41	28.450	15.732	11.991	727	35,15	53,45
Paraíba	19.060	16.711	2.327	22	20.523	11.982	7.736	805	35,08	53,49
Pernambuco	81.323	60.638	20.527	158	90.347	43.365	42.598	4.384	38,62	53,38
Alagoas	10.981	9.567	1.387	27	12335	8108	3333	894	32,86	51,07
Sergipe	11.850	10.587	1.245	18	12.475	7.064	4.686	725	34,53	53,26
Bahia	198.877	179.994	18.536	347	229608	87954	128317	13337	34,68	55,24
<b>Sudeste</b>	<b>1.003.427</b>	<b>816.813</b>	<b>184.637</b>	<b>1.977</b>	<b>1.146.154</b>	<b>577.808</b>	<b>507.951</b>	<b>60.395</b>	<b>41,86</b>	<b>56,94</b>
Minas Gerais	233.056	203.432	29.249	375	259.908	131.401	119.627	8.880	41,77	57,41
Espírito Santo	47.309	36.182	11.029	98	53.037	24.979	24.769	3.289	41,52	57,00
Rio de Janeiro	129.454	95.406	33.765	283	153.289	91.864	52.958	8.467	42,50	57,40
São Paulo	593.608	481.793	110.594	1.221	679.920	329.564	310.597	39.759	41,78	56,64
<b>Sul</b>	<b>230.687</b>	<b>202.511</b>	<b>27.777</b>	<b>399</b>	<b>254.644</b>	<b>154.819</b>	<b>91.635</b>	<b>8.190</b>	<b>40,78</b>	<b>57,23</b>
Paraná	101.831	88.605	13.032	194	110.520	68.546	37.281	4.693	40,11	55,44
Santa Catarina	28.506	24.573	3.881	52	32.030	27.748	3.434	848	39,87	55,80
<b>R. G. do Sul</b>	<b>100.350</b>	<b>89.333</b>	<b>10.864</b>	<b>153</b>	<b>112.094</b>	<b>58.525</b>	<b>50.920</b>	<b>2.649</b>	<b>41,69</b>	<b>59,40</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>128.055</b>	<b>110.525</b>	<b>17.190</b>	<b>340</b>	<b>151.275</b>	<b>84.156</b>	<b>59.461</b>	<b>7.658</b>	<b>37,66</b>	<b>55,64</b>

M. G. do Sul	29.635	25.137	4.364	134	31.473	15.612	13.861	2.000	36,84	57,20
Mato Grosso	27.467	22.907	4.492	68	31.158	17.148	11.780	2.230	36,79	53,62
Goiás	52.582	46.247	6.230	105	61.266	38.309	20.415	2.542	36,99	55,43
Distrito Federal	18.371	16.234	2.104	33	27.378	13.087	13.405	886	41,10	56,61

Fonte: MEC/Inep

Nota: 1) Tabela elaborada pela DTDIE/Inep

2) Valores referentes aos alunos presentes à prova que responderam esta questão no questionário Socioeconômico

3) Dos 2.200.618 participantes (presentes à prova), 983 não informaram a UF

Tabela 07

Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
CERRO GRANDE	Estadual	0	41	5	204	86	118	137	0	0	0	0
	Municipal	0	24	0	291	153	138	0	0	0	0	0
	Total	0	65	5	495	239	256	137	0	0	0	0

Fonte: Inep/MEC

Tabela 08

Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos ( presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
NOVO TIRADENTES	Estadual	0	21	0	283	103	180	0	0	0	0	0
	Municipal	0	33	0	217	136	81	0	0	0	0	0
	Total	0	54	0	500	239	261	0	0	0	0	0

Fonte: Inep/MEC

Tabela 09

Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos ( presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
RODEIO BONITO	Estadual	0	13	0	703	292	411	287	7	7	221	118
	Municipal	0	120	0	302	174	128	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	0	56	9	0	0
	Total	0	133	0	1.005	466	539	287	63	16	221	118

Fonte: Inep/MEC

## ANEXO A

### 1. O que é cidadania? Como e onde ela ocorre?

#### IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS E/OU MÃES E COMUNIDADE

- Escola/Município:
- Pai       Mãe       Responsável
- Local de Residência:  Área Rural       Área Urbana
- Nível de Escolarização [marcar C ou I]:  E. Fundamental       E. Médio       Graduação       Pós-Graduação
- Ocupação Principal:

2. O que você entende por autonomia? Autonomia tem algo a ver com democracia e participação?

3. O que você pensa da escola pública estadual do RS?

4. O que você considera mais importante na escola hoje?

5. Que valor a educação tem, no seu entendimento? A educação e a escola atendem ou não a sua expectativa enquanto pai, mãe ou responsável? Por quê?

6. No seu modo de entender, qual deve ser a função/missão da escola?

7. A autonomia das escolas pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária?

8. Se as escolas tiverem mais autonomia, a educação terá mais qualidade também? Por quê?

9. Você pensa que a escola deve trabalhar a cidadania, a autonomia, a solidariedade, a democracia ou ela só deve ensinar conteúdos didáticos como matemática, português, ciências, história, geografia e outros?

10. A escola tem algum tipo de ligação com a comunidade? Qual (is)?

11. O que você pensa da participação de estudantes, funcionários, pais e professores na gestão da escola?

12. Como deve ser a educação para seus filhos/as? Por quê?

13. Você participa da vida escolar? Qual a motivação para isso?

14. Qual(s) a função(s) dos pais na escola?

15. Qual(s) a função(s) dos estudantes na escola?

16. Qual(s) a função(s) dos funcionários na escola?

17. Qual(s) a função(s) dos professores na escola?

18. Qual(s) a função(s) da direção da escola?

→ Outra(s) consideração(ões) que você queira fazer:

## ANEXO B

### IDENTIFICAÇÃO TRABALHADORES/AS EM EDUCAÇÃO

- Escola/Município:
- Função na Escola:
- Tempo de Serviço:
- Nível de Escolarização [marcar C ou I]: ( ) E. Fundamental ( ) E. Médio ( ) Graduação ( ) Pós-Graduação
- Disciplina de Habilitação:
- Disciplina(s) que atua:
- Nível de Ensino e Série(s) que atua:
- Outra(s) ocupação(ões)?

1. O que é cidadania, para você? Como e onde ela ocorre?
2. O que é autonomia? Tem algo a ver com democracia e participação?
3. O que é mais importante para a escola em sua ação educativa: noções de cidadania, ética, solidariedade, autonomia, participação ou conhecimentos adquiridos em livros didáticos, à base de normas e regras rígidas? Explique.
4. Você se sente participante ativo/a da vida escolar? É convidado/a para contribuir? Participa da vida da escola?
5. Para você, o que falta na escola da rede pública estadual do RS? Qual é o maior problema?
6. Você compreende como funciona a gestão escolar nos seus aspectos administrativo e pedagógico? O que pensa desse assunto?
7. A sua escola está cumprindo sua função na educação dos cidadãos?
8. Para que serve a escola? Qual sua validade?
9. A comunidade deve participar da escola? Por quê? Quando?
10. Onde você vê a ação direta ou indireta do governo estadual na educação/escola? Como você avalia essa ação? Pode citar alguma?
11. Qual(s) a função(s) dos pais na escola?
12. Qual(s) a função(s) dos estudantes na escola?
13. Qual(s) a função(s) dos funcionários na escola?
14. Qual(s) a função(s) dos professores na escola?
15. Qual(s) a função(s) da direção da escola?
16. Se as escolas tivessem mais autonomia, a educação teria mais qualidade social, humana, cultural/intelectual?
17. Você se sente responsável pela escola? Quem é responsável pela escola pública do Estado do RS?

→ Outra(s) consideração(ões) que você queira fazer:

## ANEXO C

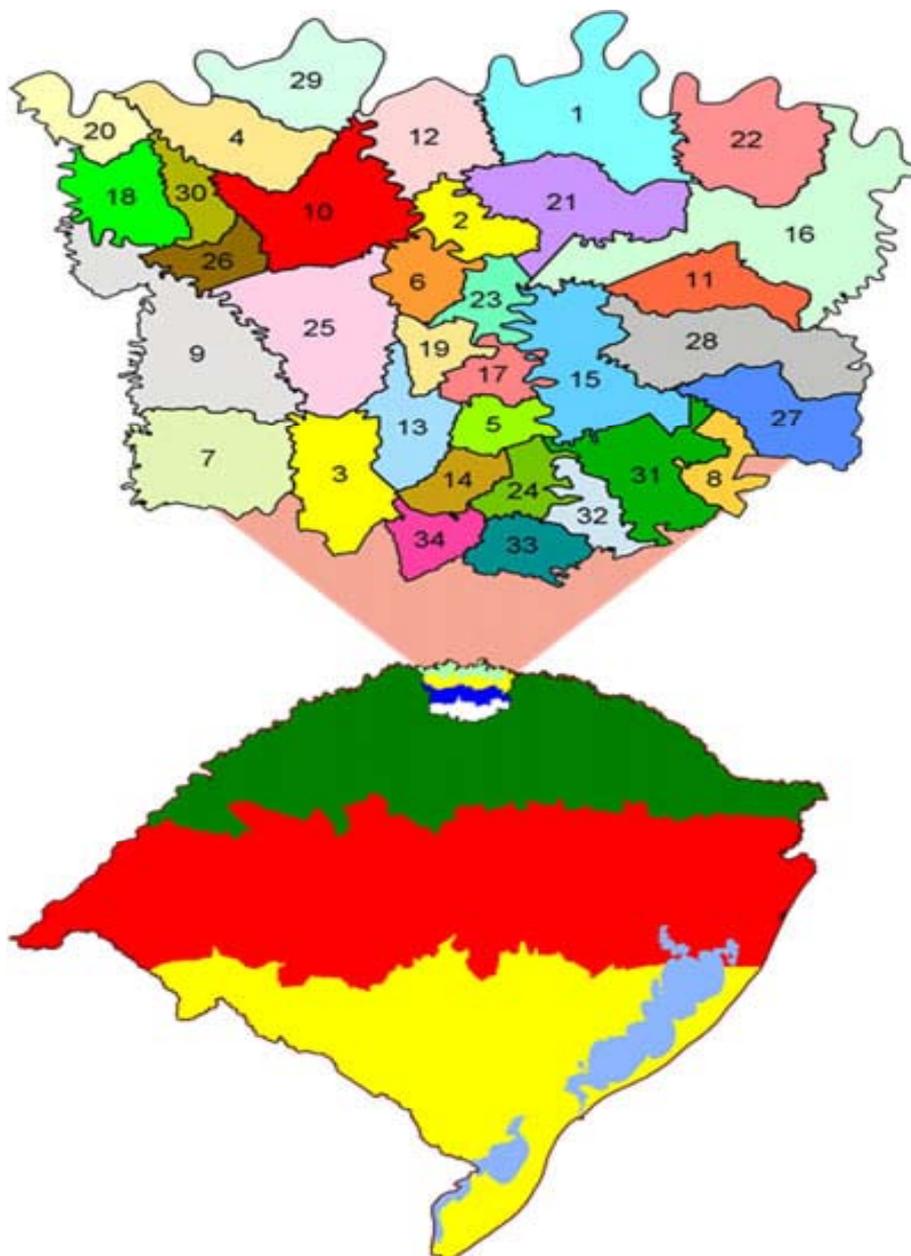
## IDENTIFICAÇÃO DOS/DAS ESTUDANTES

(não uso o termo aluno/a(s) porque penso possuir uma conotação passiva)

- Escola/Município:
- Nível de Ensino: ( ) E. Fundamental ( ) E. Médio - Série que frequenta: \_\_\_\_\_
- Área de residência: ( ) Rural ( ) Urbana
- Gosta de estudar? ( ) Sim ( ) Não
- Estudar é importante? ( ) Sim ( ) Não

1. O que você entende por autonomia?
  2. O que é ser cidadão, para você?
  3. O ato de participar tem alguma importância para você, para a escola, para a comunidade? Por quê?
  4. As relações na escola, precisam ser democráticas? O que é democracia na educação/escola? A escola é importante para a formação da cidadania e de sujeitos autônomos?
  5. Qual a importância que a escola pública tem para você?
  6. A escola faz parte da comunidade? Como? Explique.
  7. Autonomia é importante para a escola? Explique.
  8. Há relação, sintonia, entre educação e cidadania? Qual(s)?
  9. Na escola, você aprende o que quer, o que interessa para sua vida?
  10. Qual(s) a função(s) dos pais na escola?
  11. Qual(s) a função(s) dos estudantes na escola?
  12. Qual(s) a função(s) dos funcionários na escola?
  13. Qual(s) a função(s) dos professores na escola?
  14. Qual(s) a função(s) da direção da escola?
- Outra(s) consideração(ões) que você queira fazer:

## ANEXO D



## LEGENDA:

05 – Cerro Grande

17 – Novo Tiradentes

23 – Rodeio Bonito