

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

TAÍS SCHMITZ

**A CONSTITUINTE ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL COMO POLÍTICA
PÚBLICA DE UM GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE
O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR PEDRO SCHNEIDER
(SÃO LEOPOLDO/RS)**

**São Leopoldo
2007**

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

TAÍS SCHMITZ

**A CONSTITUINTE ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL COMO POLÍTICA
PÚBLICA DE UM GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE O
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR PEDRO SCHNEIDER
(SÃO LEOPOLDO/RS)**

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.

Orientadora Dr^a Berenice Corsetti

**São Leopoldo
2007**

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

TAÍS SCHMITZ

**A CONSTITUINTE ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL COMO POLÍTICA
PÚBLICA DE UM GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE O
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR PEDRO SCHNEIDER
(SÃO LEOPOLDO/RS)**

Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:

**Orientadora Dr^a Berenice Corsetti
UNISINOS**

**Dr^a Marly Therezinha Mallmann
UNISINOS**

**Dr Jaime José Zitkoski
UFRGS**

**São Leopoldo
2007**

(...) *E foi então que apareceu a raposa:*

- *Bom dia - disse a raposa.*

- *Bom dia - respondeu polidamente o príncipezinho que se voltou mas não viu nada.*

- *Eu estou aqui - disse a voz, debaixo da macieira...*

- *Quem és tu? - perguntou o príncipezinho.*

- *Tu és bem bonita.*

- *Sou uma raposa - disse a raposa.*

- *Vem brincar comigo - propôs o príncipe - estou tão triste...*

- *Eu não posso brincar contigo - disse a raposa.*

- *Não me cativaram ainda.*

- *Ah! Desculpa - disse o príncipezinho.*

Após uma reflexão, acrescentou:

- *O que quer dizer cativar?*

- *Tu não és daqui - disse a raposa. - Que procuras?*

- *Procuro amigos - disse. - Que quer dizer cativar?*

- *É uma coisa muito esquecida - disse a raposa.*

- *Significa criar laços...*

- *Criar laços?*

- *Exatamente. Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos.*

E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo.

E eu serei para ti a única no mundo... Mas a raposa voltou a sua idéia:

- *Minha vida é monótona. E por isso eu me aborreço um pouco.*

Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol.

Conhecerei o barulho de passos que será diferente dos outros.

Os outros me fazem entrar debaixo da terra.

O teu me chamará para fora como música. E depois, olha!

Vês, lá longe, o campo de trigo? Eu não como pão.

O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma.

E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro.

E então serás maravilhoso quando me tiverdes cativado.

O trigo que é dourado fará lembrar-me de ti.

E eu amarei o barulho do vento do trigo...

A raposa então calou-se e considerou muito tempo o príncipe:

- *Por favor, cativa-me! - disse ela.*

- *Bem quisera - disse o príncipe - mas eu não tenho tempo.*

Tenho amigos a descobrir e mundos a conhecer.

- *A gente só conhece bem as coisas que cativou - disse a raposa.*

- *Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma.*

Compram tudo prontinho nas lojas.

Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos.

Se tu queres uma amiga, cativa-me!

- *Os homens esqueceram a verdade - disse a raposa.*

- *Mas tu não a deves esquecer.*

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Saint-Exupéry

Agradecimentos

- A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a. Berenice Corsetti, pelo incansável incentivo, pelo profundo respeito e confiança depositados em mim no percurso desta pesquisa. Pela amizade e pela sua peculiar presença de espírito. Pelo exemplo de pesquisadora e ser humano.
- A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pelas muitas oportunidades de aprendizado.
- As secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Loinir e Saionara, pela disponibilidade e rapidez em procurar resolver todos os imprevistos ao longo do caminho.
- A direção do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider, pela receptividade e disponibilidade em participar dessa pesquisa.
- Aos amigos que fiz no decorrer deste período cheio de contradições, em destaque a Samantha, amiga de todas as horas, que pacientemente dividiu angústias, tristeza e alegrias.
- A minha mãe Gilda, exemplo de vida, de caráter, de dedicação, que sempre lutou por mim, me incentivando e me apoiando nos diferentes momentos da minha vida.
- Ao meu amado Otto, cuja inocência infantil me encoraja. Fonte de inspiração para os meus estudos, razão pela qual acredito que cada dia é único e a vida merece ser vivida.
- Ao Pércio, pela tolerância na minha ansiedade, encorajador constante em meio a tantas dificuldades. Pelo amor incondicional!

- À banca de qualificação, Prof. Dr. Jaime José Zitkoski e a Prof^{fa} Dr^a Marly Therezinha Mallmann que me apontaram caminhos, contribuindo nesta jornada.

- A todas as pessoas que, na sua singularidade, contribuíram para me constituir no que sou, no que sei e no muito que ainda tenho que caminhar.

Muito Obrigada.

RESUMO

Esta dissertação é processo e produto da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. A pesquisa situa-se no campo de estudos de História, Política e Educação tendo como temática a Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul, movimento da História recente, analisando a gestão da educação através de uma política setorial da gestão Olívio Dutra (1999-2002). A Constituinte Escolar visava a construção da escola democrática e popular no Estado, que pretendia romper com o modelo de política pública educacional vigente, cuja finalidade era a definição de princípios e diretrizes da educação para a rede estadual de ensino. A pesquisa tem como objetivo investigar a Constituinte Escolar no Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (*Pedrinho*) em São Leopoldo/RS, como política pública, na tentativa de implementar a escola democrática como espaço de formação da cidadania, numa sociedade neoliberal. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, que utilizou como estratégias de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, questionários e documentos e, para a análise dos dados tratamento estatístico e o Discurso do Sujeito Coletivo. Essa pesquisa aponta que a Constituinte Escolar no *Pedrinho* foi um movimento tenso e muitas vezes contraditório, sendo uma experiência que não chegou a se consolidar a ponto de haver uma reação mais forte da comunidade escolar para reivindicar a continuidade de um determinado modelo de gestão na educação. Mas propiciou significativos avanços no movimento de envolvimento da comunidade, que organizada soube reivindicar seus direitos de se fizeram presentes. A política de não-participação adotada pelo CPERS/Sindicato acabou originando alguns entraves para a consolidação da Constituinte no *Pedrinho*. No entanto, a legislação construída (projeto político-pedagógico, planos de estudos e regimento escolar) foi um importante instrumento indutor de mudanças nas práticas escolares, fazendo parte do processo de resgate da participação de toda a comunidade escolar na definição dos rumos da educação.

PALAVRAS-CHAVES: Constituinte Escolar, Gestão Democrática, Política Educacional, História da Educação, e Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation is a process and a product of my master's degree research in the Program of Masters degree in Education of Vale do Rio dos Sinos University – UNISINOS. The research situates itself in the field of History, Politics and Education and its theme is the Constituent of the School in Rio Grande do Sul State, a movement of the recent History, and it analyses the management of education through the sectorial politics of the administration Olívio Dutra (1999-2002). The Constituent of the School objectified the construction of the democratic and popular school in the State, which intended to break with the ruling model of education public politics whose purpose was the definition of principles and guidelines of the education for the State net of teaching. The objective of the research is to investigate the Constituent of the School in the State Institute of Education Teacher Pedro Schneider (*Pedrinho*) in São Leopoldo/RS as public politics in the attempt to implement the democratic school as space of formation of the citizenship in a neoliberal society. This is a qualitative research, which used as collection of data strategies semi-structured interviews, questionnaires and documents and, for the data analysis statistical treatment and Collective Subject's Discourse was used. This research shows that the Constituent of School in *Pedrinho* was a tense movement and many times a contradictory one. It was an experience, which did not become consolidated to the point of having a stronger reaction of the school community to demand the continuity of a certain management model in education. However, it favored significative advances in the movement of the community's involvement, which, organized, knew how to claim its right of being present. The non-participate politics adopted by CPERS/Union originated some impediments to the Constituent's consolidation in *Pedrinho*. However, the constructed legislation (political-pedagogic project, plans of studies and school regiment) was an important instrument inductor of changes in the school practices, being part of the ransom process of the whole school community's participation in the definition of the directions of education.

Key Words: Constituent of School, Democratic Management, Educational Politics, History of Education, and Citizenship.

Lista de Abreviaturas

A- Alunos

ABB- Associação Banco do Brasil

AC- Ancoragens

AES-Sul- Distribuidora Gaúcha de Energia S.A.

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM- Associação de Pais e Mestres

ARENA- Aliança Renovadora Nacional

BANRISUL- Banco do Estado do Rio Grande do Sul

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD- Banco Interamericano Regional de Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

C- Membros do Conselho Escolar e Secretária de Educação (1999-2002)

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEEE- Companhia Estadual de Energia Elétrica

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CONED- Congresso Nacional de Educação

CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito

CPM- Círculo de Pais e Mestres

CPERS/Sindicato- Centro de Professores do Rio Grande do Sul

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CUT- Central Única dos Trabalhadores

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

CREs – Coordenadorias Regionais de Educação

CRT- Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações

CRUB- Conselho de Reitores da Universidade Brasileira

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

DSC- Discurso do Sujeito Coletivo

EA- Educação Ambiental

EAJA- Programa Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ECH- Expressões-chave

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENC- Exame Nacional de Cursos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

EUA- Estados Unidos da América

FPG- Frente Popular Gaúcha

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDEP- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FPE- Fundo de Participação dos Estados

FPM- Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GATT- *General Agreement for Tarifs and Trade* (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércios)

GET- Grêmio Estudantil Tiradentes

IAD1- Instrumento de Análise do Discurso 1

IAD2- Instrumento de Análise do Discurso 2

IC- Idéia Central

ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES- Instituições de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPERGS- Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul

IPI- Imposto sobre Produtos Industrializados

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOVA- Movimento de Alfabetização de Adultos

OMC- Organização Mundial do Comércio

ONG- Organização Não- Governamental

OP- Orçamento Participativo

OIC- Organização Internacional do Comércio

P- Professores

PA- Pais

PAIC- Programa de Apoio à Iniciação Científica

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT- Partido Democrático Trabalhista

PE- Planos de Estudo

Pedrinho – Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider

PEE- Plano Estadual de Educação

P.E.I.- Programa de Enriquecimento Instrumental

PIB- Produto Interno Bruto

PL- Partido Liberal

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PRP- Partido Republicano Popular

PSB- Partido Socialista Brasileiro

PSD- Partido Social Democrático

PSDB- Partido Social Democrático Brasileiro

PT- Partido dos Trabalhadores

PTB- Partido Trabalhista Brasileiro

RBS TV- Rede Brasil Sul de Telecomunicações

RGE- Rio Grande Energia

RS- Rio Grande do Sul

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE/RS- Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul

SESu- Secretaria de Educação Superior

SNE- Sistema Nacional de Educação

TSE- Tribunal Superior Eleitoral

UDN- União Democrática Nacional

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILASALLE- Centro Universitário La Salle

UPNRG- União para um Novo Rio Grande

USP- Universidade de São Paulo

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Cronograma da Constituinte Escolar/RS.....	124
QUADRO 2 - Ações desenvolvidas no 1º momento da Constituinte Escolar/RS...	127
QUADRO 3- Ações desenvolvidas no 2º momento da Constituinte Escolar/RS.	113
QUADRO 4 - Ações desenvolvidas no 3º momento da Constituinte Escolar/RS.....	134
QUADRO 5 - Ações desenvolvidas no 4º momento da Constituinte Escolar/RS.....	135
QUADRO 6- Temática I. Educação: democracia e participação.....	136
QUADRO 7- Temática 2. Construção social do conhecimento.....	138
QUADRO 8- Temática 3. Políticas públicas e educação.....	140
QUADRO 9- Temática 4. Concepção de educação e desenvolvimento.....	143
QUADRO 10- Ações desenvolvidas no 5º momento da Constituinte Escolar/RS.....	147
QUADRO 11- Instrumento de Análise do Discurso 1(IAD1).....	162
QUADRO 12- Instrumento de Análise do Discurso 2(IAD2).....	163
QUADRO 13- Perfil dos professores.....	165
QUADRO 14- Perfil dos alunos.....	167
QUADRO 15- Perfil dos pais.....	168
QUADRO 16- Perfil dos gestores escolares (membros do Conselho Escolar e Secretária de Educação/RS 1999-2002).....	169

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
Lista de Abreviaturas	9
Lista de Quadros	14
1. INTRODUÇÃO	17
2. COMPONDO UM MOSAICO: TECENDO CAMINHOS	20
2.1 O lócus da pesquisa	20
2.2 A dialética como opção metodológica	23
2.2.1 Estratégias metodológicas	27
2.2.2 Enunciando as ferramentas para o tratamento e análise dos dados	29
2.2.3 Problema de pesquisa e questões norteadoras	32
2.2.3.1 Objetivos da pesquisa	33
2.2.3.1.1 Objetivo geral.....	33
2.2.3.1.2 Objetivos específicos.....	33
3. UM DESENHO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE O DITO E O FEITO	35
3.1 Capitalismo contemporâneo e as políticas neoliberais	40
3.1.1 O contexto brasileiro	46
3.1.2 A política pública educacional em questão: um caminho em construção ..	50
3.2 As recomendações dos organismos internacionais para a educação nos países em desenvolvimento	63
4. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: FUNDAMENTOS E COMPROMISSOS	71
4.1 Antecedentes históricos da democracia para uma autonomia cidadã	77
4.2 A gestão da educação como realidade política e a questão da cidadania 80	
4.2.1 Uma breve retrospectiva da democratização da gestão da educação brasileira	86
4.3 A prática político-administrativa da Frente Popular no RS	93
5. ENTRELACEMENTOS HISTÓRICOS: UM OLHAR SOBRE O RIO GRANDE DO SUL	100
5.1 O perfil político-partidário no RS	100
5.2 A participação do CPERS/Sindicato na Constituinte Escolar/RS: tensões e contradições	110
5.3 Programa da Frente Popular para a educação no RS	114
5.3.1. As três dimensões da democratização da educação	116

6. O MOVIMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR	120
6.1 Relembrando os diferentes momentos da Constituinte Escolar/RS	125
6.1.1 O primeiro momento: semeando sonhos.....	125
6.1.2 O segundo momento: procurando caminhos.....	127
6.1.3 O terceiro momento: buscando transformar a realidade.....	132
6.1.4 O quarto momento: definindo os Princípios e as Diretrizes para a educação gaúcha.....	134
6.1.5 O quinto momento: reconstruindo os PPPs	147
7. AS INTERFACES DA CONSTITUINTE ESCOLAR/RS: O <i>PEDRINHO</i> POR SEUS SUJEITOS	151
7.1 As falas dos sujeitos: alguns pontos para reflexão.....	157
7.1.1 Entrevista: algumas considerações	161
7.1.2 O uso do questionário	164
7.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	165
7.1.3.1 Re (construindo) a Constituinte Escolar/RS no <i>Pedrinho</i> : um olhar através dos discursos do sujeitos da pesquisa.....	170
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE	200
APÊNDICE 01 – Questionário para os professores	201
APÊNDICE 02 - Questionário para os alunos	202
APÊNDICE 03 - Roteiro de entrevistas	203
APÊNDICE 04 – Modelo de termo de consentimento para a pesquisa.....	205
ANEXOS	206
ANEXO 01 - Regimento da Conferência Estadual de Educação.....	207
ANEXO 02- Quadro de temas e temáticas levantadas pela 2ª CRE de São Leopoldo	211
ANEXO 03 - Outras questões: ações/atividades e reivindicações.....	214

1. INTRODUÇÃO

O mundo acadêmico é constituído por diferentes instâncias. Sua meta final centra-se na produção e divulgação do conhecimento nele produzido, tomando como princípio que o saber e o conhecimento ganham sentido quando outros apropriam-se dele. O presente trabalho pretendeu responder ao desafio de investigar a relação histórico-política do movimento da Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul, como fomento da gestão democrática da escola, na tentativa de configurá-la em espaço de formação para cidadania, enquanto política pública de um Governo Democrático e Popular – Gestão da Frente Popular, 1999-2002, a partir da vivência do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (*Pedrinho*) em São Leopoldo.

A Constituinte Escolar/RS apresentou-se como um amplo movimento desencadeado em abril de 1999 pelo governo do estado do Rio Grande do Sul (RS). Seu objetivo era promover a construção da democracia participativa. O movimento foi conduzido pela Secretaria de Educação (SE/RS), que abriu espaços para a participação, na construção da escola pública estadual, das comunidades escolares (professores, pais, alunos e funcionários), de movimentos sociais populares, de instituições de ensino superior e instituições do poder público.

Este trabalho pretendeu dar ênfase à organização do processo da Constituinte Escolar/RS, ressaltando que se tratava de uma concepção de educação diferente da propagada pelo sistema hegemônico e, particularmente, era distinta a sua relação com o padrão político sul-rio-grandense. Para fazer esta investigação, foi usada a dialética como metodologia, concebida, segundo Konder (1999, p.15), como o modo de pensarmos as contradições da realidade, sendo ela uma construção provisória, direcionada, fruto de um dado momento histórico, marcado por determinado pensamento filosófico, negando-se assim uma aparente neutralidade e naturalidade deste processo. Numa visão dialética não existe o definitivo, já que a própria História é inacabada e marcada pelo signo da provisoriedade.

O tema que norteou este trabalho foi o das Políticas Públicas Educacionais, implementadas na Gestão da Frente Popular, através do movimento da Constituinte Escolar/RS. A relevância social desta pesquisa está na nevrálgica tentativa histórica de romper com paradigmas e consolidar uma política pública voltada para a comunidade, possibilitando que os diferentes segmentos que a instituição escola segrega pudessem ter vez e voz nos rumos da educação gaúcha.

O campo empírico da pesquisa foi constituído por dirigentes da SE/RS (1999-2002) e pelos gestores e representantes da comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider, de São Leopoldo. Não escolhi esta escola meramente ao acaso, pois ela teve uma experiência significativa com relação ao processo estudado, considerei também, que a escola é tida como referência em termos de capacidade de mobilização e posicionamento com relação às políticas públicas para a educação, na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de São Leopoldo.

A dissertação ficou assim estruturada:

O segundo capítulo, Compondo um mosaico: tecendo caminhos, traz um breve histórico do campo, além de explicitar minha opção metodológica e destacar algumas características da dialética.

O terceiro capítulo, Um desenho da política educacional brasileira no contexto neoliberal: o escrito e o feito, faz uma abordagem do capitalismo contemporâneo e das tendências das políticas neoliberais para a educação, delineando o contexto brasileiro e as influências dos organismos internacionais na educação.

A gestão democrática da escola: fundamentos e compromisso, quarto capítulo deste trabalho, procura abordar a gestão da educação como realidade política e a questão da cidadania, trazendo uma retrospectiva da democratização da gestão da educação brasileira. Aborda, ainda, a prática político-administrativa da Frente Popular.

No quinto capítulo, Entrelaçamentos históricos: um olhar sobre o Rio Grande do Sul, faz um apanhado histórico da organização política gaúcha, destacando o perfil político partidário preponderante e o significado de um governo da Frente Popular.

No sexto capítulo, O movimento da Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul: construção da escola democrática e popular analiso-o como implementação de política pública para a educação, seus avanços e tensionamentos.

O sétimo capítulo, As interfaces da Constituinte Escolar/RS: o *Pedrinho*: por seus sujeitos, traz a fala dos sujeitos desta pesquisa, à luz do referencial teórico. Busquei explicitar as conclusões sobre os dados coletados, assim como os limites encontrados.

Para finalizar, trago algumas considerações, sobre a consolidação da gestão democrática através da Constituinte Escolar/RS, pois, nessa perspectiva, esta pesquisa foi também, uma tentativa de compreender a fecundidade dos sonhos e das propostas que alimentaram a Constituinte Escolar/RS. A realidade muda e o saber que é construído sobre ela precisa ser revisto e ampliado constantemente. Tenho consciência da provisoriedade dessa construção teórica. A idéia é que se (re)pense a tarefa da educação, bem como a elaboração de uma política pública educacional voltada para o fomento da cidadania.

2. COMPONDO UM MOSAICO: TECENDO CAMINHOS

A pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores (PINTO, 1979, p.15).

Este capítulo pretende situar e mostrar ao leitor os caminhos da investigação descrevendo o planejamento e o desenho da pesquisa em termos de sua natureza, das abordagens e das estratégias de coleta e análise de dados escolhidos. A definição dos caminhos da investigação é, como todos os outros, um momento especial no processo de pesquisa que precisa estar alinhada com os seus objetivos e ser coerente com os meus referenciais enquanto pessoa e pesquisadora. Neste processo, a pesquisa assume uma posição de exploração no sentido em que busca, entre tantos possíveis caminhos, a flexibilidade na composição e na articulação de diferentes perspectivas, conceitos e idéias de investigação articulando conhecimentos de diferentes campos e diferentes áreas.

2.1 O *lócus* da pesquisa

A cidade de São Leopoldo que foi fundada em 1824, é o berço da colonização alemã no Brasil. Os primeiros imigrantes chegaram a Porto Alegre, capital da província de São Pedro do Rio Grande, em 18 de julho de 1824. Logo depois, foram enviados para a desativada Feitoria do Linho Cânhamo, um estabelecimento agrícola do governo, que não dera resultados. Essa feitoria localizava-se à margem esquerda do Rio dos Sinos.

O Governo do Estado batizou o núcleo de imigrantes de Colônia Alemã de São Leopoldo, que se estendia por mais de 1000 km², abrangendo na direção sul-norte, de Esteio até Campo dos Bugres (hoje, Caxias do Sul), e em direção leste-

oeste, de Taquara (hoje) até o Porto de Guimarães, no rio do Caí (hoje, São Sebastião do Caí).

São Leopoldo¹ conta com uma população de 209.611 habitantes e uma taxa de urbanização de 99,7% contra 0,30% na área rural. Destaca-se como o quarto município da Região Metropolitana de Porto Alegre que recebe mais pessoas de outro município para trabalhar ou estudar, sendo que 24% vêm de Sapucaia do Sul. Por outro lado, São Leopoldo é o oitavo município desta região do qual saem mais pessoas para outro município para trabalhar ou estudar.

No campo empírico, esta pesquisa realizou-se no Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (carinhosamente conhecido por *Pedrinho*), localizado na rua São Caetano, 616, centro, em São Leopoldo. A opção por essa escola se deve ao fato de que ela se destaca por sua organização, resistência e posicionamento político frente à liberdade de ação e construção de uma escola pública democrática.

(...) as resistências – a orgânica e/ou a cultural - são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. (...) Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos o cidadão pela obediência assegura a ordem, pela resistência assegura a liberdade. Os dois termos não seriam opostos, mas correlatos porque não há liberdade sem ordem e a ordem de nada vale sem a liberdade (FREIRE, 2000, p.87).

Se considerarmos que existe uma relação de conflito entre as idéias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as idéias contra-hegemônicas - que surgem como oposição e que estas são criadas através da luta política, no combate ideológico - a resistência deixa de ser um movimento só de reação, de autodefesa, e passa a ser uma ação ou política ofensiva. As resistências são práticas que contrariam alguns aspectos da visão de mundo dominante.

Para ser uma das maiores escolas do Vale dos Sinos, foi necessária uma árdua caminhada que iniciou antes de sua criação como ginásio noturno de São

¹ Dados obtidos junto a Seplan, *Tribunal Regional Eleitoral, Fundação de Economia e Estatística do RS*, acesso em 30/05/2007.

Leopoldo, em 1954. Muitas pessoas lutaram a fim de que isso mesmo fosse uma realidade. O *Pedrinho*, assim, foi o primeiro ginásio público do Município de São Leopoldo, sendo criado em 08 de fevereiro de 1954 com o nome de Ginásio Estadual Noturno de São Leopoldo, no atual prédio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo, localizado no centro da cidade, na rua Independência, 835.

Em 1958, foi criado o Curso Colegial: Científico e Clássico. Como não tinha prédio próprio, por alguns anos a Escola funcionou nos turnos tarde e noite. Somente em 1969, começou a funcionar durante a manhã, de forma precária, no atual endereço. Com a conclusão das obras em 1970, a Escola mudou-se definitivamente para o atual prédio, funcionando nos três turnos. Em 1986, iniciou o Curso de Magistério. O Grêmio Estudantil Tiradentes (GET) foi fundado em 05 de outubro de 1954. O Círculo de Pais e Mestres (CPM) foi criado em 1958. O Conselho Escolar foi estabelecido em 23 de outubro de 1992.

O *Pedrinho* tem matriculados 2.151 alunos, no Ensino Fundamental e Curso Normal pela tarde, e Ensino Médio nos três turnos. Conta com diretor, um vice-diretor para cada turno, coordenação pedagógica (com 02 supervisores), serviço de orientação educacional (01 orientador), Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil e Grêmio de Professores e Funcionários.

O corpo docente é composto por 115 professores, sendo que 81 possuem habilitação na área em que lecionam, sendo 16 nomeados e 99 contratos emergenciais. Destes, 110 docentes são filiados ao Centro de Professores do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato²). O Instituto participou da construção democrática desse Sindicato como integrante ativo e participativo, através do 14º Núcleo do CPERS/Sindicato.

O *Pedrinho* é considerado como referência, na região desse Núcleo, em termos de mobilização e posicionamento político, estando engajado nos diferentes movimentos em prol da educação e da valorização ao magistério. Apesar das

² Dados obtidos junto à secretaria do *Pedrinho*, em 13/12/2006.

recomendações do Sindicato - que inicialmente apoiou e contribuiu com a proposta da SE/RS, mas após optou por uma política de não participação ao movimento da Constituinte Escolar/RS - o Instituto participou ativamente, por considerá-la essa uma possibilidade de implantação de um método democrático de planejamento e gestão das políticas públicas educacionais no Estado.

2.2 A dialética como opção metodológica

A dialética, na Grécia antiga, era tida como a arte do diálogo. O seu conceito, atualmente, é utilizado por diferentes concepções filosóficas e, de acordo com cada uma, assume um significado distinto. Segundo Foulquié (1978, p.21), a dialética é a arte da discussão. Ela não se confunde com a retórica. Enquanto a segunda pretende impressionar e captar, a primeira busca não apenas convencer, mas também levar à compreensão. Assim, compreende o raciocínio que busca a verdade por intermédio da conciliação das contradições do pensamento que ela repassa ao ir da afirmação à negação.

Em alemão, *aufheben* significa supressão e, ao mesmo tempo, manutenção da coisa suprimida. O reprimido ou negado permanece dentro da totalidade. Tal contradição não é apenas do pensamento, mas da realidade, já que ser e pensamento são idênticos. Esta é a proposição da dialética como processo a partir de Hegel. Tudo se desenvolve pela oposição dos contrários: Arte, Filosofia, Religião e História são vivas devido a esta dialética. Então, tudo está em processo de constante devir, porém, a compreensão deste devir só se dá *a posteriori*.

Para Hegel, o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano e é nele que o homem produz a si mesmo. Conforme Foulquié (1978, p.25), era no trabalho que se achava tanto a resistência do objeto, quanto o poder do sujeito, ou seja, a capacidade que ele tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência.

Marx superou dialeticamente as posições de Hegel. Desde muito cedo ele participou do movimento operário. Marx concorda com Hegel quando se refere ao trabalho ser a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém, criticou-o por dar demasiada importância ao trabalho intelectual e não ao trabalho físico. Para ele, era através do trabalho que o homem dominava a natureza, a humanizava e criava a si mesmo. Marx acreditava que o movimento da história era marcado por superações dialéticas. Nas mudanças há uma negação e, ao mesmo tempo, uma preservação e superação do que havia antes (FOULQUIÉ, 1978, p.26).

Para Marx, isso foi suscitado pelo surgimento de uma contradição no interior das relações humanas: a divisão de classes e a apropriação das fontes de produção por parte de uns. Engels, junto com Marx, sempre defendeu o caráter materialista da dialética, definindo-a como a ciência "das leis mais gerais que regem a dinâmica e o desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento" (LÖWY, 1987, p.33). O materialismo, na perspectiva marxista, vem a ser uma concepção explicativa da História que afirma, fundamentalmente, que não são as idéias que governam o mundo, pois elas dependem das condições econômicas da sociedade.

O processo dialético possui várias definições, tal como a hegeliana, a marxista, entre outras. Para alguns, ele consiste em um modo esquemático de explicação da realidade que se baseia em oposições e em choques entre situações diversas ou opostas. Diferentemente do método causal, no qual se estabelecem relações de causa e efeito entre os fatos, o modo dialético busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito. Os elementos do esquema básico do processo dialético são: a tese, a antítese e a síntese.

A tese é uma afirmação ou situação inicialmente dada. A antítese é uma oposição à tese. Do conflito entre tese e antítese surge a síntese, que é uma situação nova, carregando dentro de si elementos resultantes desse embate. A síntese, dessa forma, torna-se uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese gerando uma nova síntese, em um processo em cadeia infinito (PINTO, 1979, p.23).

Ao analisarmos a prática cotidiana e a realidade concreta imediata como manifestação das contradições macroestruturais, estaremos construindo um conjunto de explicações, de elementos de fundamentação sobre essas contradições

e construindo, também, propostas e possibilidades para sua transformação, para sua superação. Segundo Alves (1988, p.53), contradição é a movimentação de todas as ações, é a força que impulsiona as mudanças, as transformações que acontecem nas sociedades. Portanto, a transformação de determinada coisa ocorre a partir da interação de forças contrárias, agindo nela e sobre ela. Isto significa que as coisas e a sociedade não permanecem estáveis, inclusive no tocante a educação.

A prática educativa é sustentada por uma *práxis*, que, como afirmava Freire (*et alli*, 1987), é a "(...) reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p.92). A *práxis* é o processo de permanente reflexão e ação de transformação do mundo, de forma explícita e coerente, revelando uma concepção de conhecimento e uma concepção metodológica de construção do conhecimento. Assim, estão em constante movimento, não são imutáveis, mas permanentemente em transformação, e os contrários se manifestam de forma dinâmica. Isto quer dizer que quando um processo termina muitos outros já começaram a acontecer a partir dele.

A realidade social - tanto objetiva como subjetiva - não existe por acaso. Ela é produto dessa ação dos homens e, dessa forma, não será também transformada ao acaso: "Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da *práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens" (*Op. Cit.* p.93).

A Constituinte Escolar/RS foi um processo que partiu das práticas pedagógicas concretas, tanto de professores, quanto de pais, funcionários, alunos, analisando o contexto - tanto local, quanto regional, estadual e nacional - em que as práticas aconteceram e onde as escolas estavam inseridas. Foi um momento de reflexão prática e de formação dos trabalhadores em educação, estabelecendo relações com diferentes organizações para a construção do PPP das escolas.

A metodologia fundamentou-se na concepção dialética do conhecimento, "entendida como a forma de interpretar, analisar, conhecer a realidade para transformá-la, através da coerência entre a prática e a teoria" (RIO GRANDE DO SUL, Secretária Estadual de Educação, Caderno 1 da Constituinte Escolar, 1999, s.p.). Ela implicava colocar na prática uma teoria de produção do conhecimento

enquanto processo social, coletivo e participativo. Envolve, também, a análise dos conflitos presentes nas práticas e sua compreensão como expressão das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais do conjunto da sociedade em que nos situamos.

As várias faces da moeda nos reportam à dialética, que nos ensina primeiro a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e depois que em função desta natureza contraditória, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo. Para falarmos de políticas educacionais, por menor que seja o recorte que façamos, sempre estaremos olhando a partir do curso da História, e História implica movimento. A opção dialética está inserida neste contexto: a partir da História e seu movimento, compreender os fatos e suas contradições (PINTO, 1979, p.32).

A visão totalizante é necessária para enxergar e, assim, encaminhar uma solução para um problema. Hegel (2005) dizia que: “a verdade era o todo” (p.47). Se não enxergamos o todo, podemos atribuir valores exagerados a verdades limitadas, prejudicando a compreensão de uma verdade mais geral. Essa visão é sempre provisória, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. É fundamental enxergar a totalidade, mas nunca temos a certeza de que estamos conseguindo identificar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade.

A dialética propicia um movimento de inquietude, que se apodera de cada centímetro do ser, e - devido a este sentimento que traz no seu âmago a provisoriedade e a historicidade do conhecimento, por trabalhar com opostos que são apenas contrários - está sempre inserida na historicidade. A Dialética é um conhecimento que vai buscar na História seus conteúdos e é, exatamente por isso, um conhecimento que remete às verdades temporais.

A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou o processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e

complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material (MINAYO, 2004, p.25).

Diante dessa realidade, a dialética apresentou-se como a melhor opção metodológica para organização desta pesquisa, considerando que o movimento da Constituinte Escolar/RS foi desenvolvido numa proposta de construção de conhecimento orgânica, articulada a um processo global de definições de Princípios e Diretrizes para a educação da rede pública do nosso Estado e sua implantação nas diferentes instâncias da rede.

2.4.1 Estratégias metodológicas

A pesquisa é uma atividade teórico-prática empenhada em perscrutar a realidade histórico-social. Dessa forma, está relacionada à atividade prática (trabalho humano) porque, assim como qualquer trabalho, se define como transformação da realidade pela ação construtiva do homem.

No dizer de Minayo (2004): “(...) a pesquisa lida com seres humanos que têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os imbricados e comprometidos, e do caráter qualitativo inerente à pesquisa social, que busca uma aproximação com a realidade, mesmo sabendo-se incapaz de traduzi-la em sua totalidade” (p.14). Esse é, para Demo (1991a, p.26), o verdadeiro fundamento da pesquisa enquanto princípio educativo e científico.

Sob esse prisma, refletir a respeito de pesquisa em educação significa trazer à consciência a própria natureza dessa instância acadêmica, considerando que a sua produção emerge da busca de respostas que aprecia e julga as fontes, entrelaçando-as em teias específicas. A construção do conhecimento se dá em um movimento crescente.

Ao buscar ampliar a compreensão sobre o campo de conhecimento em Pesquisa Educacional, a abordagem qualitativa apresentou-se como a melhor opção para esta pesquisa. Portanto, ela tem como base preferencial, os pressupostos que serviram de fundamento para compreender a relação histórico-política do movimento da Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*, como fomento da escola pública, enquanto espaço de formação para cidadania, numa política pública de um Governo Democrático e Popular (Gestão da Frente Popular, 1999-2002).

A abordagem qualitativa é entendida como aquela que “se preocupa com a realidade num nível que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2004, p.24). Pode ser usada quando se deseja entender, detalhadamente, porque um indivíduo faz determinada coisa ou algo. Será utilizada para trazer à tona a lógica do porquê, que é a explicação da razão por que um indivíduo faz algo. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa e o porquê, em que os significados e a interpretação surgem do fenômeno observado no contexto da coleta dos dados.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Nesta pesquisa, foi necessário coletar os dados através de entrevistas semi-estruturadas com pais (foram entrevistados 5 sujeitos, cujo critério de escolha foi a disponibilidade de participar da pesquisa e preferencialmente os filhos estarem regularmente matriculados na Instituição no período em questão), dirigentes estaduais³ e gestores (foram entrevistados 6 sujeitos, membros do Conselho

³ Secretária de Educação gestão 1999-2002.

Escolar). Para os professores, foi aplicado questionário (5 sujeitos, cujos critérios foram a aceitação em participar, e preferencialmente, a condição de estarem atuando no *Pedrinho* no período em que ocorreu a Constituinte Escolar/RS), e alunos (5 sujeitos, cujo critério também foi a disponibilidade de participação e a condição de estarem regularmente matriculados no *Pedrinho* no período em estudo).

Foi preciso também revisar materiais escritos, realizar uma revisão teórica sobre a questão da gestão democrática, do próprio movimento da Constituinte Escolar/RS, além de investigar o perfil histórico-político do Rio Grande do Sul. A fim de melhor compreender os meandros do movimento Constituinte Escolar/RS, foi realizada uma análise documental - cadernos pedagógicos, cadernos de estudo da realidade, cadernos temáticos, documentos da Conferência Estadual de Educação e atas de acompanhamento do movimento no *Pedrinho*, buscando trazer o contexto no qual o movimento se desenvolveu.

2.2.2 Enunciando as ferramentas para o tratamento e análise dos dados

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é um procedimento metodológico próprio de pesquisas sociais empíricas de abordagem qualitativa, que consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, o que se faz agregando, num só discurso-síntese, conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas, como respostas a perguntas abertas de questionário. Esse discurso reunido é uma forma discursiva e empírica de produzir, a partir dos depoimentos individuais semelhantes, o pensamento coletivo (LEFÈVRE *et alii*, 2005, p 19).

A categoria funciona não mais como um representante do pensamento, mas como uma denominação desse que, como todo nome, serve para individualizar um discurso em relação a outro, mas não esgota o sentido deste discurso. A categoria sinaliza, de modo sintético, uma determinada direção semântica, que precisa ser completada pelo conteúdo discursivo e argumentativo que, no DSC, é dado pela

reunião num discurso síntese, das Expressões Chave (ECH) das Idéias Centrais (IC) ou Ancoragens (AC) de sentido semelhante ou complementar, emitidas como respostas a uma questão de pesquisa, por distintos indivíduos.

O DSC, segundo Lefèvre (*et alii*, 2005), é um procedimento metodológico que procura superar estes impasses na medida em que pretende recuperar e reconstruir, na escala coletiva, a natureza discursiva e argumentativa do pensamento. No DSC, as categorias continuam agrupando os discursos de conteúdo semelhante, mas o sentido não fica restrito à categoria, incorporando, além dela, os respectivos conteúdos discursivos e argumentativos presentes nos discurso individuais (p.15).

Um pensamento é sempre algo composto de uma ou mais idéias, de seus conteúdos e dos argumentos que as sustentam. O DSC partiu da hipótese de que, se os indivíduos vivendo em sociedade compartilham idéias, crenças, valores, representações, compartilham igualmente os elementos que conformam estas representações, que são os seus sentidos, os conteúdos destes sentidos e os argumentos correspondentes.

A partir da referida hipótese, montou-se um processo de organização de depoimentos verbais provenientes de pesquisas sociais que utilizam questionários abertos ou semi-abertos, que se constituem por meio das seguintes figuras metodológicas, segundo Lefèvre (*Op. Cit*, p.17):

a) IC - afirmação que traduz o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos. Equivale à categorização em temas da análise temática. Tem uma função eminentemente discriminadora, ou paradigmática e classificatória, permitindo identificar e distinguir cada sentido ou posicionamento presente nos depoimentos ou nos conjuntos semanticamente equivalentes.

b) ECH - transcrições literais de partes dos depoimentos. Na análise temática qualitativa estas expressões são apresentadas; enquanto no DSC estas expressões servirão para a construção desses discursos.

c) AC – algumas ECH remetem não apenas a uma IC correspondente, mas também e explicitamente, a uma afirmação denominada AC que é a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer.

d) DSC - permite, ao final, construir uma série de DSCs, ou seja, discursos sínteses, redigidos na primeira pessoa do singular, que reúnem em si as ECH, isto é, trechos literais dos depoimentos individuais que têm IC de sentido equivalente ou semelhante.

O Sujeito Coletivo se expressa, então através de um discurso emitido no que se poderia chamar de primeira pessoa (coletiva) do singular. Trata-se de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade (LEFÈVRE *et alli*, 2005, p.16).

Portanto, o DSC é, de um lado, uma **soma qualitativa**, que é qualitativa e não quantitativa na medida em que a agregação dos elementos que a compõe - dada a natureza especial destes elementos, que são diferentes fragmentos significativos de respostas discursivas de conteúdo semelhante, emitidas por diferentes indivíduos - não configura uma dada coleção de discursos iguais, mas uma qualidade de discurso, porque a referida agregação permite individualizar um determinado sentido, que corresponde a uma dada representação social, diferente de outra, ou seja, de outro conjunto de fragmentos de respostas discursivas com conteúdos semelhantes, que conforma outra qualidade

Por outro, o DSC é também uma **soma quantitativa**, na qual o pensamento coletivo que expressa uma dada representação social é um ente duplo, uma qualidade e uma quantidade coletiva. Ele constitui uma qualidade e uma quantidade coletiva na medida em que: 1) na sua dimensão qualitativa, cada DSC é uma coleção de conteúdos, idéias, e argumentos semanticamente homogêneos que representam um determinado posicionamento frente à realidade; e 2) na sua

dimensão quantitativa, os DSCs são provenientes de depoimentos de conjuntos (às vezes unitários) de indivíduos representativos de uma dada formação sócio-cultural.

Nesse contexto, na interpretação e na análise dos dados obtidos através das entrevistas e questionários optei pelo uso do DSC, por considerá-lo mais adequado aos objetivos da pesquisa. Vale destacar que trabalhei com as IC e ICH a fim de compor o DSC.

2.2.3 Problema de pesquisa e questões norteadoras

A problemática da pesquisa que norteou este trabalho foi: a Constituinte Escolar, como instrumento da política educacional da Frente Popular no Rio Grande do Sul, de 1999 a 2002, conseguiu estabelecer e consolidar relações democráticas no âmbito do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider?

Para conseguir responder a esta questão, fez-se necessário desdobrá-la em outras:

- a) Como a Constituinte Escolar/RS foi concretizada no âmbito do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider e que modificações conseguiu desencadear?
- b) Que implicações esse movimento trouxe como política educacional do Governo Democrático Popular, no período de 1999 a 2002, a partir da experiência do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider?
- c) Que fatores constituíram esse movimento?
- d) Qual o cenário histórico-político em que o movimento foi desencadeado?

e) Como os diferentes segmentos do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider perceberam essas modificações?

f) O que ainda permanece desse movimento dentro do espaço escolar do Instituto?

2.2.3.1 Objetivos da pesquisa

Toda pesquisa demanda um certo planejamento. Assim, os objetivos manifestaram-se como um rumo da pesquisa, ou seja, do conhecimento que se desejava construir.

2.2.3.1.1 Objetivo geral

Investigar a Constituinte Escolar, desencadeada no Rio Grande do Sul no período de 1999 a 2002, como política pública, na tentativa de implementar a escola democrática como espaço de formação da cidadania, numa sociedade neoliberal, a partir da experiência do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider de São Leopoldo.

2.2.3.1.2 Objetivos específicos

a) Analisar as principais conseqüências da Constituinte Escolar/RS como política pública.

b) Identificar as características de um Governo Democrático e Popular frente ao sistema hegemônico.

- c) Compreender o pensamento neoliberal e sua influência na educação.
- d) Analisar as repercussões dessa política educacional na educação gaúcha, tendo como referência o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider.
- e) Investigar as características do perfil histórico-político do Estado, bem como as que marcaram o governo da Frente Popular.
- f) Identificar os elementos que ainda permanecem, no espaço escolar, decorrentes desse movimento, a partir da experiência do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider.

A fim de melhor responder os objetivos estabelecidos, bem como ao meu problema de pesquisa, o capítulo 3 abordará a política educacional brasileira e as intervenções dos organismos internacionais na sua elaboração e implementação.

3. UM DESENHO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE O DITO E O FEITO

Uma política de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA et alli, 2004, p.87).

Este capítulo traz uma retrospectiva teórica, procurando desenhar o contexto histórico, como palco da elaboração e implementação de políticas públicas no Brasil no que diz respeito à educação. A existência da política pública é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se. A partir do reconhecimento da questão social, inerente às relações sociais nesse modo de produção.

Pastorini (1997), ao analisar o conceito de política pública, contrapõe duas concepções. Na primeira, denominada por ela de perspectiva tradicional, a política pública é “concebida como um conjunto de ações por parte do aparelho estatal, que tende a diminuir as desigualdades sociais” (p.81). Sua função principal é a correção dos efeitos negativos produzidos pela acumulação capitalista. Nessa concepção, a política pública é entendida como concessão por parte do Estado para melhorar o bem-estar da população, cuja solução para os problemas seria uma melhor redistribuição de renda ou uma distribuição menos desigual. A política pública teria o papel de restabelecer o equilíbrio social, via redistribuição de renda.

Na segunda concepção, denominada de perspectiva marxista, a política pública é vista como uma unidade contraditória, em que tanto pode haver concessões, como conquistas, pois a análise da política pública parte de três elementos ou sujeitos protagônicos: “(...) classe hegemônica, o Estado intermediador e as classes trabalhadoras” (PASTORINI, *Op. Cit.* p.86).

No final do século XIX, foram criadas as primeiras legislações e medidas de proteção social, com destaque para países como a Alemanha e a Inglaterra. A generalização de medidas de seguridade social no capitalismo se deu no período posterior à II Guerra Mundial. Assistiu-se à singular experiência da construção do *Welfare States* ou Estado-de-Bem-Estar-Social, em alguns países da Europa Ocidental, acompanhado de diversas tipologias de política públicas, tanto no capitalismo central, ou capitalismo organizado, como na periferia capitalista.

Essa demarcação tem sua relevância, pois quando se fala em políticas públicas, e a educação faz parte deste contexto, não se está fazendo alusão a um único padrão. Cada modelo é concebido levando em consideração fatores econômicos, políticos e culturais de cada país ou região. Se considerar a denominação Estado-de-Bem-Estar-Social como referência ao modelo adotado para configurar a proteção social, não se pode falar de Estado-de-Bem-Estar-Social no singular. No dizer de Draibe (1989):

“O Estado protetor é um elemento estrutural importante das economias capitalistas contemporâneas, numa determinada forma de articulação entre o Estado e o Mercado, o Estado e a Sociedade, um modo particular de regulação social, que se manifesta em certo momento do desenvolvimento capitalista” (p.15).

O reconhecimento da questão social nos países capitalistas está relacionado à reprodução da força de trabalho, à regulação das relações entre capital e trabalho e à produção de legitimidade, sendo concebido enquanto produto tanto da necessidade que são impostas pelas relações econômicas, derivadas da produção capitalista, quanto pelas demandas de grupos e classes sociais, cristalizadas em relações políticas (*Op. Cit.*, p.24). A questão social expressa, assim, um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, que a formação da classe operária e seu ingresso no cenário político desencadearam no curso da constituição e desenvolvimento da sociedade capitalista.

A política pública integra um complexo político–institucional, denominado seguridade social, Pastorini (1997, p.56) enfatizou que os determinantes históricos

para a construção do sistema de proteção social foram: o desenvolvimento das forças produtivas, as estratégias da dinâmica do desenvolvimento capitalista e o nível de socialização política. Como determinantes históricos decisivos do desenvolvimento do sistema de proteção social, Pastorini (*Op. Cit.*) apontou a questão social e a crise econômica. Para a autora, surgiu uma nova classe de assalariados industriais, cuja consciência de classe determinou, em grande parte, o estabelecimento da legislação social e de um conjunto de medidas, tais como: política de pleno emprego, serviços sociais universais e, conseqüentemente, a extensão da cidadania aos direitos sociais, além dos civis e políticos.

O sistema de proteção social como direito de cidadania apóia-se em valores, concepções e convicções que foram gestadas no fim do século XIX e consolidadas no século XX, sobretudo depois da II Guerra Mundial, quando o Estado-de-Bem-Estar-Social passou a administrar as políticas públicas, que se transformaram em direitos de cidadania.

Além da organização da classe trabalhadora, o fator econômico como a crise catastrófica do sistema econômico liberal, com o aumento do desemprego, produziu significativas mudanças no ideal e na prática prevalecente do *laissez-faire*, abrindo espaços para uma efetiva intervenção do Estado na economia e na sociedade. Nesse contexto (anos 30), com a crise do modelo liberal, o Estado passa a ser a solução para o enfrentamento da crise, através das políticas keynesianas.

Visava-se, portanto, mais à proteção do sistema econômico do que a do trabalhador. Era um cenário de negação dos direitos sociais, no qual esses ainda não tinham sido alcançados. O Pacto Keynesiano fundou-se na institucionalização das demandas do trabalho, deslocando o conflito para o interior do Estado. Nesse espaço, há uma forte tendência à segmentação das demandas, bem a tecnocratização das questões.

No plano econômico, a intervenção do Estado, através dos investimentos públicos, asseguraria o alto nível de atividade econômica – Keynesianismo -, pois os serviços constituíam meios de socializar os custos da reprodução da força de

trabalho. No plano social, asseguraria a existência em níveis elevados. Vale destacar que no Brasil não vivenciamos esse processo.

No plano político, obteve-se uma maior integração dos setores subalternos à vida política e social e, portanto, à ordem sócio-econômica. Partindo da idéia dessa relação conflituosa, as políticas públicas não poderiam ser pensadas como meras concessões do capital ou como mera vitória dos trabalhadores; ao invés disso, elas deveriam ser compreendidas como produtos dessas relações contraditórias entre estas diferentes esferas da produção e reprodução social.

Convém, portanto, analisar as políticas públicas como uma unidade contraditória que expressa uma coalizão instável entre acumulação e equidade, buscando, assim, uma proximidade de uma análise teórica que dê conta da complexidade do processo. Assim, a meu ver, a tradição teórica que nos oferece uma visão mais ampla de interpretação dos fenômenos sociais, tais como a da política pública e da democracia é a tradição crítico-dialética. Nessa linha de análise, a política pública é interpretada como fenômeno contraditório, pois ao mesmo tempo em que responde positivamente aos interesses dos representantes do trabalho, proporcionando-lhes ganhos reivindicativos na sua luta constante contra o capital, também atende positivamente aos interesses da acumulação capitalista, preservando o potencial produtivo da mão-de-obra e, em alguns casos, até desmobilizando a classe trabalhadora.

O debate da cidadania e sua relação com a política pública é bastante polêmico, pois, muitas vezes, nos deparamos com análises reducionistas ou politicistas a respeito dessa temática, na qual a política pública e a cidadania são vistas ora como engodo, ora como conquista. Na primeira dessas apreensões, a política pública e a cidadania são reiteradas apenas como requisitos do capitalismo, com vistas a ganhos econômicos e à amortização das lutas dos trabalhadores. Por outro lado, apreendidas como conquistas, são consideradas como troféu dos trabalhadores. Essa análise bipolar parece não dar conta da contradição e da complexidade em que se encerram as categorias, pois não apreendem a política pública e a cidadania como síntese de múltiplas determinações, o que exige romper

com as monocausalidades, buscando compreender o processo histórico de forma abrangente.

Pode-se afirmar que foi somente no século XX, sobretudo, a partir dos anos 40, que a política pública passou a ser considerada direito. É possível afirmar que o pacto keynesiano foi viabilizado a partir de uma situação-limite para o movimento operário: o vácuo das direções nacional e internacional, com um projeto econômico-político claro e independente; e o corporativismo que decorreu daí e remeteu: “o movimento ao imediatismo dos acordos em torno da produtividade, sobretudo do setor monopolista, sem nenhuma visão da totalidade e da solidariedade e de classe” (BEHRING, 1998, p.53).

A política pública envolve mediações complexas: sociais, econômicas, culturais e políticas; ou seja: atores/forças/classes sociais que se movimentam e disputam hegemonia nas esferas estatal e privada. Na análise da tradição teórica marxista, a hipótese central era a incompatibilidade estrutural entre acumulação e equidade, o que atribuiu à experiência do Estado-de-Bem-Estar-Social europeu um caráter histórico e geopolítico situado, resultando de uma conjuntura forjada por determinações estruturais e conjunturais que possibilitaram aquele modelo de proteção social, baseado no crescimento econômico e no crescimento em níveis de cidadania social.

Behring (1998, p.55) aponta que, nas formações capitalistas, a cidadania se resume a um conjunto de igualdades formais perante a lei. A individualização do sujeito é um elemento vital. O processo de constituição dessa sociabilidade, segundo este autor, não foi imediato, e só poderia se falar de fato em cidadania, no sentido moderno do conceito, após a completa subordinação do trabalho ao capital.

Se democracia e cidadania são espaços de luta, de hegemonia, podem, se não tiverem uma postura desarmada, vir a ser um instrumento de luta e intervenção política. Há nessa concepção, uma recusa à idéia de que o mercado seja a única fonte de sociabilidade e das práticas dela decorrentes e uma crítica ao princípio da cidadania vigente. A democracia formal sugere uma obediência às regras pré-estabelecidas. Logo, estamos aceitando a desigualdade atual como natural. No

entanto, esta igualdade, apesar do ocultamento de seu caráter classista, pode na sua contraditoriedade, ser um espaço de luta, no qual se constroem, ou podem ser construídas as identidades de classes, os projetos de hegemonia.

3.1 Capitalismo contemporâneo e as políticas neoliberais

O mundo está sob o signo de uma economia globalizada, em que predomina a ideologia neoliberal. Há uma transformação dos paradigmas relacionados a questões sociais, educacionais e humanas. Assim, as relações econômicas são reguladas pelo mercado num mundo sem fronteiras. Santos (2002, p.36), destaca, como sendo os principais traços dessa economia mundial, o fato dessa ser dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento em escala global, a revolução nas tecnologias de informação e comunicação, a desregulação das economias nacionais e as preeminências dos organismos internacionais ou das agências financeiras multilaterais.

Para uma melhor análise dos processos recentes de ajuste estrutural no capitalismo e seus rebatimentos na reforma do Estado e reestruturação das políticas públicas em curso no mundo, penso que se faz necessário compreendermos as transformações mais recentes experimentadas na esfera do capital, em especial a partir dos anos 70, quando surge uma nova configuração. Mandel (1982), sustenta a tese de que:

(...) entre os fins dos anos 60 e 70, o capitalismo experimentou um padrão de desenvolvimento no interior do qual suas crises periódicas configuravam breves episódios em face de suas conjunturas de crescimento, sendo denominado por alguns estudiosos como a idade de ouro do capitalismo, no qual este passou a registrar na sua curva de desenvolvimento, longos ciclos expansivos (p.20).

É nesse contexto, que a cidadania amplia-se, não só a civil e política, mas também a cidadania social - que está vinculada diretamente à garantia dos direitos

sociais -, exigindo a presença ativa do Estado como provedor de bens e serviços. Assim, pode-se evidenciar que ocorreu a extensão da cidadania, extrapolando os direitos civis e políticos, ambos identificados e aceitos pela ideologia liberal. Ao contrário da cidadania civil e política, que requer a não participação do Estado para a sua garantia, a social exige a presença ativa e decisiva do Estado na provisão social, através da efetividade das políticas públicas. Conforme Bhering (1998):

(...) esse padrão de desenvolvimento do capitalismo começou a dar sinais de crise a partir do final da década de 60, quando as economias centrais começam a apresentar sinais de declínio do crescimento econômico, evidenciando o início da saturação daquele padrão de acumulação. A queda das taxas de lucro, as variações da produtividade, o endividamento internacional e o desemprego são indícios daquele processo (p.79).

Tratava-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução produziram transformações estruturais que deram lugar a um modelo diferente, denominado de neoliberal. Ele tem por base a informalidade no trabalho, o desemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma nova pobreza. Finda a grande onda expansiva do capitalismo, baseada no crescimento econômico e intervenção do Estado se inicia uma onda longa recessiva, caracterizada por uma taxa de crescimento média inferior à alcançada nas décadas de 50 e 60.

A partir dos anos 80, “a reestruturação da economia vai se dar através da revolução tecnológica e organizacional na produção – reestruturação produtiva – corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de super lucros” (*Op. Cit.*). É a globalização da economia e o retorno dos ideais liberais, através do neoliberalismo no tocante ao papel do Estado na proteção social.

O neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, em que há uma enfática defesa do Estado mínimo. O propósito do neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas de matriz keynesiana e o combate à garantia dos direitos sociais, defendendo, como meta, a estabilidade monetária.

A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, que implica a desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade – acumulação flexível - para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo. Essas mudanças no mundo do trabalho são acompanhadas pela globalização ou como muitos estudiosos denominam de “mundialização da economia”, de “constituição de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, ou melhor, uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação (BERHING, 1998, p.80).

Esse cenário de mudanças do padrão de acumulação para o capitalismo financeiro originou um processo de transferências de rendimentos produtivos para os operadores por meio da dívida do terceiro mundo. As exigências e imposições do capital, através de seus órgãos multilaterais, fizeram o ajuste estrutural, através de privatizações de empresas estatais e desregulamentações das economias nacionais e reforma do papel do Estado.

As implicações dessas transformações para as políticas econômicas nacionais, segundo Santos (2002, p.38) foram concretizadas nas seguintes exigências: as economias nacionais deveriam abrir-se ao mercado mundial e os preços nacionais deveriam adequar-se aos preços internacionais; a economia de exportação deveria ser priorizada; as políticas monetárias e fiscais deveriam ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deveria ditar os padrões nacionais de especialização; a regulação estatal necessitava ser mínima e deveria reduzir-se o peso das políticas públicas no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando sua universalidade.

Os países, principalmente os periféricos, acabaram por submeter-se a todas estas exigências e ajustes estruturais, como condição para renegociarem suas dívidas externas com as agências financeiras multilaterais, pois só depois que as economias fossem liberalizadas, o capital global entraria nesses países. Ocorreu toda uma discussão a respeito da intervenção do Estado na promoção do interesse público, nas suas mais diversas áreas e nos vários níveis de intensidade, conciliando

a responsabilidade ou dever de conduzir uma economia de mercado estabilizada perante o sistema financeiro internacional, com os problemas sociais urgentes, que ainda precisavam ser resolvidos, principalmente nos países periféricos.

Santos (2002, p.40) coloca que o Estado-Nação parece ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política. Os Estados Nacionais que, por quase todo o século passado, tiveram como um dos seus principais objetivos a promoção do bem-estar-social e econômico, foram se enfraquecendo à medida que avançava o processo de globalização ou de transnacionalização. Logo, acabaram reduzindo as proteções externas de suas economias, adaptando-as com as economias mundiais e diminuindo a sua capacidade de controlar os fluxos de pessoas, bens e capital.

Outra característica marcante desse processo é que, com a globalização, houve um drástico aumento na diferença entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, e também entre as camadas sociais de cada país. Para Mello (2003, p.36), não houve globalização efetivamente, pois, à medida que se abriram às fronteiras econômicas, estas foram reforçadas nos países hegemônicos e o comércio internacional ocorre em situações desiguais, entre países com condições sócio-econômicas e culturais muito diferentes.

De acordo com Santos (2001, p.59), esse é o processo de globalização da pobreza, na medida em que os Estados já não são mais o único sustentáculo dos sistemas econômicos. Estes se encontravam com um elevado grau de exposição e vulnerabilidade, submetidos a tensões de diferentes lógicas de funcionamento que movem os mercados globais, permitindo que Estados hegemônicos, controladores do processo econômico em escala mundial, determinem leis e a forma de condução das políticas sociais e educacionais pobres para pobres.

A estratégia neoliberal de reprodução da força de trabalho consiste em implementar políticas públicas que consigam integrar os indivíduos, já que, em sua visão, o trabalho assalariado não tem mais essa capacidade. É essa perspectiva que vem determinando as tendências das políticas públicas no Brasil, em oposição à universalização e à integração com as outras esferas da seguridade social, passam

a ser centralizada em programas sociais emergenciais e seletivos, enquanto estratégias de combate à pobreza.

Nos estudos de Soares (2000) sobre os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina, há a afirmação de que “o modelo neoliberal, que propõe para a América Latina a liberalização comercial e financeira a todo custo, entra em aberta contradição com o intenso neoprotecionismo nos países centrais” (p.15). Essas políticas fazem parte de um movimento de ajuste global, que se desenvolveu num contexto de globalização financeira e produtiva, sob a égide de uma doutrina neoliberal através do *Consenso de Washington*.

Ele caracterizou-se por um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Tratou também, de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes (*Op. Cit.*).

No caso brasileiro, “o ajuste tornou-se particularmente dramático nos últimos anos, tanto do ponto de vista econômico quanto do social” (SOARES, 2000, p.25). No aspecto econômico, sofreu todo o impacto das políticas de ajuste implementadas nos anos 90 num curto espaço de tempo. Já no aspecto social, foi pego a meio caminho, na sua tentativa tardia de montagem de um Estado-de-Bem-Estar-Social. Dada a sua massa gigantesca de pobreza estrutural, praticamente excluída dos benefícios do desenvolvimento passado, o país foi atingido pelos dois lados, o desenvolvido e o subdesenvolvido (*Op. Cit.*).

Como resultado desse ajuste estrutural no Brasil, Cohn (1999) apontou a conformação de um sistema dual de proteção social que não se refere mais à inserção ou não no mercado formal de trabalho, mas a níveis de renda que se traduzem em diferentes graus de capacidade contributiva dos diferentes segmentos sociais e que se revelam como “(...) possíveis de serem incluídos pelo processo de globalização, e aqueles definitivamente excluídos desse processo” (p.187). A conformação dessa tendência se dá, de um lado, através de uma política de universalização de um patamar básico de acesso a determinados níveis de serviços

sociais, financiados com recursos orçamentários e, de outro, “(...) um sistema privado, no geral continuando a ser subsidiado e destinado aos segmentos sociais de maior poder econômico” (*Op. Cit.*).

No interior da reorganização da produção e do Estado capitalista, as políticas públicas ganham outro direcionamento. A própria crise da sociedade baseada no trabalho assalariado vai impactar nos mecanismos públicos de seguridade social, seja pelas críticas aos modelos universais de direitos e garantias sociais, pela crise fiscal do Estado, ou ainda pela ideologia neoliberal que vai indicar o caminho da superação da crise, através da criação de novas características para os programas de proteção social (PARO, 2001, p.30).

Segue-se, então, um intenso processo de liberalização da seguridade social, em que a reconstituição do mercado, a competição e o individualismo aparecem como eixos principais para o desenvolvimento das políticas públicas. Por outro lado, as antigas funções relacionadas ao Estado-de-Bem-Estar-Social foram bruscamente desregulamentadas, utilizando-se o argumento da competição e do individualismo como forças desagregadoras dos grupos organizados, desativando os espaços de negociações dos interesses coletivos.

Surgiu uma nova visão hegemônica no cenário nacional e internacional sobre as políticas públicas, agora ancoradas em organizações internacionais⁴, prestigiando uma ideologia de proteção só para os desprotegidos. Ou seja, as ações de proteção sociais advindas de recursos do Estado só focalizaram uma parte da população, logicamente aquela que se encontra abaixo da linha de pobreza, enquanto que o resto da população encontraria sua proteção nas prateleiras e vitrines do livre mercado.

A orientação dos organismos internacionais era a centralização das ações, com estímulos a fundos sociais de emergências, a mobilização da solidariedade individual e voluntária, bem como as organizações filantrópicas e organizações não-

⁴ Tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

governamentais (ONGs), com a marca de **gente que faz**. O apelo à solidariedade e à parceria desreponsabiliza o Estado e despolitiza as relações sociais, deslocando a questão social da esfera pública e inserindo-a no plano da filantropia.

Observa-se uma tendência de despolitização da política, o desfinanciamento da proteção social, em detrimento do pagamento do refinanciamento da dívida pública, através da obtenção do superávit primário, mercantilização/mercadorização dos serviços e, conseqüentemente, uma redução dos direitos sociais, tardiamente e duramente conquistados no Brasil.

3.1.1 O contexto brasileiro

Antes da denominada era FHC (Fernando Henrique Cardoso), o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil/militar para a redemocratização. O centro das discussões foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988), a única dita cidadã. O capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento nacional popular e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos. Foi nesse contexto que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas - que resistiram no período ditatorial - iniciaram a construção do projeto da nova LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE).

A vitória de Fernando Collor de Mello (Collor) mudou a rota e assumiu o ideário ideológico que vinha se afirmando de todas as formas, mediante as poderosas redes de informação, indicando que estávamos iniciando um novo tempo. Esse ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. Collor, todavia, revelou-se um fracasso. Tratava-se de uma solução política inesperada, expressão da incapacidade da classe dominante de construir um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais. O *impeachment*, que ao final contou com o apoio até da

poderosa Rede Globo de Comunicação, resultou da sua inabilidade política de implementar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a ela associados (TORRES, 2001, p.21).

Tempos depois, foi na figura de FHC que a burguesia brasileira encontrou a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital. FHC construiu um governo de centro-direita e - sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington* -, efetivou as reformas que alteraram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para **tornar o Brasil seguro para o capital**, segundo Torres (2001, p.22). O fulcro desse projeto foi a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina baliza-se por alguns pressupostos desta nova hegemonia em construção em nível global, mas com mais ênfase e destroços práticos, implantada em países ditos em desenvolvimento, como o Brasil.

O conjunto de pressupostos assumidos e partilhados pelo projeto econômico-social do governo FHC pode ser resumido nos seguintes aspectos: acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz era a de que estávamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, em relação ao qual estávamos defasados e deveríamos nos ajustar.

Essa adequação deveria estar de acordo com as leis do mercado, evidenciando-se o princípio do máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não era a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, entre outros.) e, sobretudo, esterilizar a possibilidade do Estado fazer políticas econômicas e sociais. O mercado passou a ser o regulador, inclusive dos direitos.

O governo FHC foi uma gestão que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais. A característica que definiu esse governo corresponde ao neoliberalismo light do tipo que predominou nos anos 90, cuja dinâmica fundamental ergueu-se sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços (TORRES, 2001, p.23). FHC leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados foram evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa.

Em seu conjunto, o projeto educativo dos governos FHC encontrou compreensão e coerência lógica quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As solicitações da sociedade organizada foram substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definiam as políticas verticalmente e de acordo com os princípios do ajuste. Ao compararmos as propostas educacionais dos candidatos FHC e Luiz Inácio da Silva (Lula), observou-se: a plataforma de Lula resultou de um processo mais indutivo, de modo que segmentos de interesse social e partidário tiveram especial espaço nos documentos, o que exigiu maior insistência nos princípios gerais, a fim de que se mantivesse a unidade. O documento de FHC foi elaborado por especialistas em planejamento governamental, razão pela qual se puderam selecionar as demandas que seriam incorporadas a partir das diretrizes gerais (TORRES, 2001, p.25).

E que especialistas foram esses? Na sua maioria, intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem nos organismos internacionais que estavam na base das reformas educativas: BM, BID, BIRD, Organização Internacional do Comércio (OIC), etc. Esta lista era encabeçada por aquele que seria o Ministro de Educação de FHC por oito anos, Paulo Renato Souza, entre outros: João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro.

E quais as demandas e que grupos foram beneficiados no campo educativo? Sem dúvida, aqueles grupos que estavam articulados historicamente com o

metabolismo do capital dos centros hegemônicos neste novo contexto de sua mundialização. Foi o governo FHC que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transformou o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Diluiu-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passou a ter que predominantemente uma função privada. Passávamos assim, no campo da educação das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Como as idéias de um projeto de desenvolvimento nacional-popular e autônomo passaram a ser ridicularizadas, também o foi a perspectiva de uma educação básica, politécnica ou tecnológica (SAVIANI, 2003, p.39). A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, foi conduzindo a medidas paliativas que reiteraram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis.

Esse panorama nos remete à dimensão da gravidade da situação de desresponsabilização do Estado com as questões sociais, inclusive com a educação. Ao manter essa política no dizer de Mello (2003): “(...) não só impediu o crescimento do sistema de educação pública como provocou retração na sua capacidade e alcance (p.214)”.

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situou-se no fato de que os governos FHC, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, dominantes a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Tratava-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Assumiu-se, conforme Behring (1998, p.63), que países semiperiféricos, como o Brasil, desenvolveriam as atividades neuromusculares, ao passo que os países do capitalismo orgânico central desenvolveriam as atividades cerebrais.

3.1.2 A política pública educacional em questão: um caminho em construção

Após a queda do muro de Berlim e da idéia do fim da história e das ideologias, no caso do Brasil, mas não apenas aqui, explicitou-se um projeto de sociedade que ia à contramão do pensamento único. Do ponto de vista da educação, ocorreu uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e a necessidade de uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 90 registraram a presença dos organismos internacionais, que entravam em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

O primeiro desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BM.

A Conferência apresentou uma visão para o decênio de 1990, tendo como principal eixo a idéia da **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, ou seja, cada cidadão deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas abarcavam tanto as ferramentas essenciais (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos pudessem sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

A educação assume uma posição de elemento estratégico, no limite límbico entre as ações públicas e as ações privadas, no sentido de se

tentar criar necessidades semelhantes para estes dois níveis, dirigidas para um aumento de competitividade empresarial, aliado a um resgate da dívida social, a fim de alcançar – rapidamente – a requalificação de um exército de reserva que se encontram excluídos das possibilidades de participar – interferir no desenvolvimento do sistema. (...) Enquanto a questão do ensino, ou mesmo, da presença da ciência e tecnologia neste processo de mudança de direções do sistema educacional apesar de estar atrelada ao âmbito da esfera das modificações pelas quais passam enquanto força produtiva essencial se refere exclusivamente à necessidade de formação técnica para o trabalho e, especialmente, das populações que ainda não têm acesso às benesses que trariam a capacidade de saber utilizá-las (MELLO, 1998, p.45 e 46).

Essa Conferência fomentou um impulso para ações que propiciariam a centralização das políticas públicas educacionais na educação básica em países em desenvolvimento. Vale destacar que as propostas centrais do governo Collor estariam embasadas nas seguintes temáticas: qualificação para o trabalho, a fim de buscar a reestruturação competitiva da economia, e a universalização da educação básica. Destarte, o BM e outras agências multilaterais já começavam a articular no Brasil a política de Educação para Todos. Ainda que de forma fragmentada, o projeto neoliberal foi se consolidando e se naturalizando nas relações sociais.

Dessa forma, o sistema educacional brasileiro, mantendo seu dualismo histórico (escolarização distinta para as massas trabalhadoras e para os trabalhadores qualificados, procedentes majoritariamente das camadas médias e de parcelas da burguesia), integra-o numa mesma direção. Para aqueles que realizam ou venham a realizar o trabalho simples, o sistema direciona seus componentes curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar mínimo de escolarização. Esse patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal societal (LESBAUPIN, 1999, p.135).

No Brasil, iniciava-se o governo Collor, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de impeachment. Mas as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no governo Itamar Franco. Este limitou as ações políticas educacionais à educação básica para a grande maioria da população e, gradativamente, restringiu a

universalização da Educação Básica ao Ensino Fundamental, obrigatória dos 7 aos 14 anos.

Neste Plano Decenal de Educação para Todos se sobressaem três blocos temáticos de metas em relação à construção das políticas educacionais para o país: a) a questão da gestão, da administração do sistema educacional, que abrange os seguintes temas: eficiência, produtividade do sistema, sistematização das ações, melhoria no processo de gestão e alocação de recursos, definição de competências entre níveis de governo, melhoria do processo de avaliação; b) a questão da universalização da educação básica, que abrange os seguintes temas: eqüidade, universalização, continuidade das políticas, definição de novos níveis de articulação institucionais de participação da sociedade, valorização do magistério; c) a questão da formação da cidadania para o desenvolvimento de competências básicas fundamentais cognitivas e sociais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País: necessidades básicas de aprendizagem; novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas (MELLO, 1998, p.55 e 56).

A implementação dessa política foi extremamente sutil e bem articulada de modo a formar um consenso nacional, sendo apoiado inclusive por entidades que historicamente faziam oposição ao projeto neoliberal de educação e de sociedade. Dessa forma, configurou-se um marco estratégico político de promoção e consolidação das reformas neoliberais no Brasil. Seus compromissos seguiam ao fim ao cabo as recomendações do BM.

Concomitante ao breve sucesso de Collor, naufragava o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato Lula. A nova correlação de forças alteraria, como veremos adiante, o rumo da nova LDBEN, alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subseqüentes. De outra parte, havia o movimento internacional, que veio alavancar as reformas. O governo FHC continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação.

Em 1990, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, voltou

a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe (SHIROMA, *et alii*, 2004, p.63).

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no Ensino Fundamental, a fim de que a população apreendesse os códigos da modernidade. Definia os códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna (SHIROMA, *et alii*, 2004, p.63 e 64).

A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos: cidadania e competitividade, critérios inspiradores de políticas de equidade e eficiência e diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização. Na nova LDBEN, que foi aprovada no governo FHC, a educação básica apresentou “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9394/96, art. 22) e organizavam-se nos níveis fundamental e médio (art. 24). A segunda finalidade expressa no art. 22 da Lei, fornecer ao educando “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, apresentava-se como uma instância complementar à cidadania no sentido de realizar, pela educação, algumas das condições básicas para o exercício consciente da participação política.

A Educação Básica brasileira deparou-se com problemas que incorporavam e ultrapassavam o âmbito nacional e o escolar porque diziam respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais. Enfocarei apenas os seguintes aspectos: a questão histórica da cidadania no Brasil, o domínio da cultura visual e a necessidade da educação tecnológica ou politécnica.

Historicamente, o problema da cidadania, no Brasil, é uma questão mal resolvida. Uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos cidadãos brasileiros de diversas instâncias da vida social, conforme Silva Júnior (2002, p.35). A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros.

Com a persistente cultura político-oligárquica durante o regime militar (1964-1985), o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos era produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação tornou-se de fundamental importância.

O alargamento dos marcos da democracia representativa realizou-se tanto como exigência do projeto neoliberal conduzido internacionalmente e dirigido no sentido de fortalecer a governabilidade dos seus países, promover estabilidade econômica e fundamentar os novos requisitos de conformação ético-política para o novo cidadão, quanto significou o fortalecimento de sujeitos políticos coletivos que, nos anos que se seguiram, redefiniram e tentam implementar de forma hegemônica seus projetos de sociabilização e de educação (MELLO, 2003, p.205).

Hoje, segundo Silva Júnior (2002, p.36), pode-se afirmar que a cidadania é uma idéia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizando o cidadão que poderá ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos, e não do bem comum. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido.

A concepção do projeto educativo do governo FHC fundamentou-se nos critérios mercantilistas, economicistas e, portanto, num caráter instrumental. O dogma de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a prioridade do Ensino

Fundamental. O governo aumentou as estatísticas de acesso, mas degradou as condições de democratização do conhecimento. A análise criteriosa feita por Saviani (2003, p.41) dos projetos de LDBEN da Câmara, do Senado e da lei aprovada sinaliza um aspecto muito sutil, mas revelador de que o governo FHC não queria comprometer-se com mais gastos na educação.

A tramitação da LDBEN deu-se numa conjuntura muito desfavorável para o movimento social e sindical, expressa na correlação de forças no Congresso Nacional, onde os setores populares e democráticos eram minoria. Basta considerar que a LDBEN tramitou em três legislaturas diferentes e os setores conservadores, que em alguns momentos se encontravam fragilizados, mas naquele estavam fortemente aglutinados em torno do projeto neoliberal que estava sendo reavivado pelo governo de FHC.

Uma análise mais geral do projeto permite afirmar que a nova LDBEN - Lei nº 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996 -, seguia a mesma concepção que norteava as demais políticas governamentais, sejam aquela tratadas na Reforma Administrativa, seja esta da Previdência, assim como as educacionais implementadas pelos governos estaduais.

Houve, portanto, sintonia entre a Lei aprovada e as reformas em pauta na agenda nacional, na perspectiva da redução de direitos, minimização do papel do Estado nas questões sociais. O texto da Lei nº 9394/96 difere do projeto aprovado inicialmente pela Câmara dos Deputados. Certamente, não era o que desejava cada entidade presente nas negociações e que compunha o Fórum Nacional de Educação na LDBEN. Isso significa dizer que este, com sua representatividade, deixou claro a sua discordância com relação ao processo final e ao conteúdo da nova LDBEN, denunciando a farsa e as manobras políticas que levaram a sua aprovação. Não há, porém, como negar a resistência e a pressão permanente do Fórum, que apesar da ação, não conseguiu alterar o projeto do senador Darcy Ribeiro.

Apresentada como uma lei moderna, a LDBENEN, n. 9.394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: "é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual". Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação (SHIROMA *et alii*, 2004, p.51).

A LDBEN aprovada restringiu, no Direito, Dever e Liberdade de Educar, o preceito constitucional que diz: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo" (BRASIL, Constituição Federal, art. 208, inciso VII, parágrafo I). Na LDBEN está escrito: "o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo" (art. 5º). Essa restrição tanto abriu a possibilidade de o governo não se obrigar à gratuidade como pode ter sido uma medida preventiva para não estender a obrigatoriedade e a gratuidade ao nível médio de ensino, as quais haviam sido aprovadas no projeto da Câmara, elaborado com intensa participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que se realizou na formação e defesa de uma proposta democrática de massas para a educação (MELLO, 2003, p.208).

O não-comprometimento efetivo com a melhoria do Ensino Fundamental manifestou-se pela descentralização autoritária dos encargos de manutenção da Educação Infantil e Ensino Fundamental pelos Municípios sem garantir, em sua maioria, condições mínimas de manter um atendimento qualitativo.

Na lógica estabelecida pelo mercado, foi instituído pela Emenda Constitucional n° 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n° 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n° 2.264, de junho de 1997, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Este foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos (SHIROMA, *et alii*, 2004, p.104).

A maior inovação deste fundo consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, ao vincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. A Constituição de 1988 vinculou 25% das receitas dos Estados e Municípios à educação. Com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, 60% desses recursos ficaram reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o governo estadual e seus Municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

O FUNDEF foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, segundo Cohn (1999, p.187), com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), tal como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) proporcionais às exportações, desoneração dessas - Lei Complementar nº 87/96⁵ -, dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deveriam estar previstas no orçamento e a execução contabilizada de forma específica.

Percebe-se que o FUNDEF não significou aumento de arrecadação de recursos para a educação. O que havia era apenas a obrigatoriedade do administrador público, a partir da data de início de sua vigência, de destinar 15% dos recursos (que já iriam de qualquer forma para a educação) para o Ensino Fundamental. Como 15% do total de recursos ficavam com esse nível de ensino, restaram apenas 10% dos recursos de Estados e Municípios para o Ensino Médio, Educação Infantil e Superior.

A política de Ensino Fundamental, no seu âmbito organizativo e pedagógico, foi eleita como prioridade central dos oito anos do governo FHC. Com efeito, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio e Educação Superior ficaram relegados a iniciativas tópicas. A Educação Infantil, (ou

⁵ Lei Kandir.

de 0 a 6 anos), ficou como responsabilidade dos governos municipais ou das famílias, com a penalização da classe trabalhadora. Com a EJA passou-se a reduzir as políticas de formação profissional ou requalificação, que foram deslocadas para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) ou para iniciativas da sociedade civil. No Ensino Médio, a política foi a de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino acadêmico e técnico (COHN, 1999, p. 188). As apelativas e seqüenciais campanhas de adote uma escola, amigos da escola, padrinhos da escola e, depois, do voluntariado explicitaram a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. Com isso, formou-se a imagem e a materialidade de que a educação fundamental não era dever do Estado, nem espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas.

No plano pedagógico, as políticas do governo Federal para a educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a avaliação - SAEB, o Exame Nacional de Cursos (ENC – mais conhecido como Provão - e, o ENEM) explicitaram, ao mesmo tempo, o caráter dedutivo, com uma perspectiva reguladora, economicista e mercantilista.

Os PCNs fizeram parte da nova relação entre Estado/sociedade, dentro do projeto neoliberal, na tentativa de fomentar a participação direta entre instituições e o trabalhador, assim valorizando a atuação do chamado terceiro setor⁶, descartando a ação sindical e as associações de classe num processo de formação de consenso no tocante à centralização da definição e descentralização da operacionalização das políticas públicas educacionais.

O SAEB foi criado em 1990, gerido e organizado pelo INEP, época em que se começou a discutir de forma mais ampla uma política de avaliação da Educação Básica, focalizando-se os efeitos do ensino sobre o desempenho dos alunos em função das condições de trabalho na escola, reveladas por suas instalações e equipamentos, pela disponibilidade de acesso a livros e outros materiais pedagógicos, pela presença de professores qualificados, e pelas formas de gestão.

⁶ Terceiro setor entendido como ação das organizações sociais, que têm como objetivo a produção não-lucrativa de bens ou serviços públicos, porém não necessariamente vinculadas ao Estado.

O objetivo do SAEB, que possuía um caráter regulatório e homogeneizante, era gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Era um sistema de avaliação por amostra, com a participação das unidades da Federação (Estados e o Distrito Federal). Faziam parte dessa amostra alunos de escolas públicas e privadas, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Seqüencialmente, o ENEM, instituído pelo INEP em 1998, foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Segundo Shiroma (*et. alli*, 2004, p.90), o MEC passou a implantá-lo com o objetivo de criar uma forma alternativa para o ingresso em cursos superiores. A rapidez com que as mudanças sociais se processaram e alteraram nossa vida cotidiana impôs um padrão mais elevado para a escolaridade básica; e o PPP da escola – querendo alcançar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos pudessem assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens – serviu-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.

Dentro desta estrutura, o Provão criado pela Lei nº 9131/95 foi implementado, para que os alunos concluintes dos cursos de graduação se submetessem a uma avaliação escrita. As provas, elaboradas por Comissões de Especialistas, eram constituídas por questões objetivas e discursivas; tinham como base conteúdos mínimos de cada curso, competências e habilidades, previamente divulgados e que eram complementados pelas visitas às Instituições de Ensino Superior (IES) por comissões que as avaliavam, em relação a indicadores de qualidade. A Portaria do MEC nº 249/96, em seu Art. 6º, diz que:

(...) as provas serão elaboradas e aplicadas por entidade sem fins lucrativos, externa ao MEC e às instituições a serem avaliadas, que tenha em seus quadros profissionais que atendam a requisitos de idoneidade, competência e capacidade técnica em avaliação da aprendizagem, elaboração e aplicação de provas e testes.

A Portaria do MEC nº 963/97 regulamentou o Provão, determinando que suas diretrizes fossem definidas pelas Comissões de Cursos formadas por especialistas de notório saber, atuantes na área, designados por Portaria Ministerial após consulta ao MEC, ao Conselho de Reitores da Universidade Brasileira (CRUB) e aos Conselhos Federais de profissões regulamentadas, a associações científicas e a associações nacionais de ensino. Cabia a essas comissões definir, para cada área, os objetivos específicos, o perfil desejado do graduando, habilidades e conteúdos a serem avaliados e o tipo de prova a ser aplicado.

Por essa concepção, a Educação Básica estruturou-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupunha a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental.

A educação, encarada como uma política social, não foge a este quadro porque a ela atribuiu-se uma importância vital e indispensável, como já foi exposto. Ela é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no Capital Humano, no indivíduo.

A educação deixou de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional foi norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento.

Nesse ponto, surgiu o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabia ao governo, e somente a ele, definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assumia minimamente os financiamentos e, ao seu máximo, a definição dos conhecimentos que deviam circular entre os indivíduos. Neste momento, não havia espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se tornava o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação.

Mas este movimento foi muito mais danoso, pois os governos neoliberais de FHC e sua inteligência conseguiram cooptar para o poder boa parte da classe intelectual brasileira, que acabou fornecendo suporte político a implantação das políticas à época.

No Brasil, onde a tradição autoritária suplanta freqüentemente os procedimentos democráticos, os planos educacionais aproximam-se da política e assumem sua feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver. As políticas e os planos implementados em nível de Estado, no Brasil, acompanharam as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto de País.

Assim, os Planos Nacionais de Educação (PNEs), num primeiro momento da vida nacional, adquiriram o sentido de lei e aproximaram-se das políticas educacionais em gestação (anos 20 e 30). Num segundo momento, foram vistos como uma parte do planejamento estabelecido e refletiram a relação entre educação e desenvolvimento econômico (a partir do final dos anos 40). Ou a idéia de PNE esvaziava-se e o plano assumia o sentido restrito de plano de aplicação de recursos (na LDB nº 4.024 de 1961), ou assumia a forma de um plano de governo contendo metas qualitativas e quantitativas que iriam subsidiar os planos posteriores. Os planos subseqüentes a 1964 saíam, gradativamente, do âmbito dos pedagogos para o dos tecnocratas, dos economistas e engenheiros da nova economia nacional dos anos 70, que se prolongou até a década de 90 (VALLE, 1998, p.33).

O atual PNE foi uma resposta autocrática do governo FHC (1994-2002) ao PNE da Sociedade Brasileira, elaborado sob a liderança do FNDEP, que também conduziu a elaboração do Projeto da LDBEN, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988, por intermédio de inúmeros encontros preparatórios e seminários temáticos, nos diversos recantos do País. O Projeto da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional “como eixo do esforço para universalizar a Educação Básica (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior” (VALLE, 1998, p.72).

Para o movimento civil organizado, que defendeu o PNE, o presidente FHC **vetou o que faria do PNE um plano** e ao comunicar os vetos ao Parlamento, informou que quem orientou a imposição desses ao PNE foi a área econômica do governo, através dos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. O que consolidou, de modo especial, as políticas ditadas pelos organismos internacionais.

O PNE brasileiro evidencia indícios de pressupostos do BM para a educação, tais como: a) incentivo para a educação básica e para o acesso universal a ela; b) organização de estudos de sistemas de avaliação da educação; c) ampliação da participação da comunidade na escola; d) diversificação do ensino adequando-o às prioridades locais; e) planejamento seletivo e prudente do Ensino Superior; f) fortalecimento de alianças – parcerias família/ escola/ ONGs), etc; g) melhoria dos resultados da aprendizagem; h) valorização dos cuidados com a infância; i) atendimento prioritário à população mais pobre; j) incentivo ao uso de recursos como o livro didático; l) melhoria dos ambientes escolares; m) formação aligeirada de professores; n) atendimento aos estudantes e professores da zona rural; o) organização da escola em múltiplos turnos para facilitar o acesso à mesma; p) trabalho com as capacidades cognitivas, valores/atitudes e uso de tecnologias – transferida de países desenvolvidos – e preparo dos alunos para o seu uso.

Os governos FHC deixaram uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais, conforme Mello (2003, p.198). Consta que o fracasso do neoliberalismo tardio de FHC propiciou o favoritismo de Lula nas eleições de 2002. A vitória das forças políticas e sociais, e dentre essas de uma maioria que efetivou resistência ativa tanto à ditadura civil/militar quanto à do capital mediante as

políticas neoliberais, tiveram a tarefa e o compromisso ético-político de uma inversão de direção, primeiramente, do modelo econômico, condição de mudanças concomitantes na esfera social e educacional.

3.2 As recomendações dos organismos internacionais para a educação nos países em desenvolvimento

No mundo ocidental, sobretudo depois da II Guerra Mundial, os países capitalistas vencedores (Estados Unidos e Inglaterra, principalmente), precisavam reorganizar as economias dos países perdedores, haja vista que importantes nações do globo, com capacidade de consumo estavam arrasadas (Europa e Japão). Nessas condições e na tentativa de controlar os fluxos financeiros internacionais, essas nações propuseram e conseguiram criar o FMI. Para controlar as condições de investimentos nos países, foi criado o BIRD, mais conhecido como BM.

Para controlar e permitir a discussão dos problemas das nações foi criada a ONU. Para controlar as condições do comércio mundial, foi criado o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio - *General Agreement for Tarifs and Trade*) que, em 1993, após a Rodada do Uruguai⁷ do GATT, se tornou OMC (Organização Mundial do Comércio). Na América Latina, mais perto da realidade brasileira, e espelhando a prevalência das teorias que propunham a intervenção mais sólida do Estado na economia, foi criado o BID e a CEPAL.

Essas organizações são chamadas de multilaterais por terem como seus sócios vários países, que podem influenciar em suas decisões, desde que tenham condições de colocar recursos e controlar parte importante do capital votante dessas organizações. Por isso, na realidade quem controla hoje essas organizações são os países ricos. Já o termo desenvolvimento é mais ambíguo. Isso se deve ao fato de que essa nomenclatura permite várias interpretações. Quando a utilizamos, não

⁷ Rodada de negociações foi um período em que os países discutiam temas da agenda do comércio. A Rodada do Uruguai de 1985 a 1993 marcou o início da discussão sobre o reconhecimento dos países do Terceiro Mundo sobre os direitos de patentes de países do Primeiro Mundo e a redução de subsídios à produção agrícola.

podemos esquecer que é o desenvolvimento pensado pelos países ricos. E, quando estes recomendam políticas, necessita-se verificar até que ponto é efetivamente interessante para os países em desenvolvimento adotá-las.

Dada a crise e a reestruturação por que vem passando o capitalismo, o sistema econômico nos últimos anos, como vimos pelo menos desde a década de 1970, tem tomando, na atualidade, uma nova forma de pensar a gestão dessa reestruturação. Uma maneira de conseguir isso, com base no que desejam as grandes empresas no mundo, foi propor alterações no mundo educativo que fizessem as pessoas irem se acostumando a essa mudança. Existem autores, como Cohn (1999, p.190), que dizem inclusive ter a escola perdido todo seu sentido, enquanto formadora do pesquisador, do homem que compreende o mundo, passando a ter a função apenas de formadora do cidadão, mas do cidadão que se adapta ao mundo.

Já é pública e notória a influência das agências de fomento sobre a educação brasileira. Conforme Mello (2003, p.208), talvez não seja tão conhecida a influência da CEPAL, mas, como veremos, suas recomendações estão sendo adotadas pelas políticas públicas educacionais no Brasil. A constatação que se pode fazer das recomendações dessas instituições para a educação é sua subsunção aos interesses do capital, no sentido de dotá-las da racionalidade gerencial privada e da organização do trabalho, do currículo e do próprio conhecimento escolar com base nas demandas do mundo do trabalho.

Essa lógica vem da idéia de adequar as economias dos países do terceiro mundo, ou periféricos, aos padrões de desenvolvimento dos países centrais. Para isso, segundo essas agências, é necessário compor a formação da mão-de-obra e os próprios cidadãos para que estes se insiram em processos produtivos de maneira a aproveitar suas vantagens comparativas (riquezas naturais e culturais) e conseguir desenvolver suas economias.

Uma das maneiras de se conseguir isso é apostar numa educação que insira os padrões de flexibilidade e de gerência de negócios na vida, desde o início do processo de escolaridade. Se possível, a formação dos indivíduos deveria ocorrer ao

longo do tempo e, de preferência, em serviço. Assim, elencam-se os economistas como formuladores das recomendações das agências para a educação nesses países. Por isso, essa visão que surgia nos parece ser bem economicista.

De acordo com Altmann (2002), "o BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista" (p.27). Segundo a CEPAL, para que os países da América Latina tornem-se competitivos no mercado internacional, é necessário dispor de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores. O conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade.

Ficou explícito, dentro da estratégia do BM e da CEPAL, a necessidade de formação do indivíduo que atenda às necessidades do mundo produtivo. Concordando com o autor acima citado, parece que o tipo de saber que aqueles valorizam é o instrumental, operacional, pragmático, ditado pelas exigências imediatas. Dá-nos a impressão, também, que esse interesse imediato tem muito mais a ver com o mundo produtivo que qualquer outra coisa. Desta constatação surge outra recomendação importante do BM para a educação que é o treinamento dos professores.

As recomendações do BIRD foram bem claras no sentido de uma educação voltada para o mercado, prova de que a economia influencia diretamente a educação. Para o BIRD e BM, segundo Altmann (2002, p.37), o pacote de medidas e reformas educativas contém, entre outros:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica, importante, pois, já como vimos, é a forma de produzir no capitalismo contemporâneo e necessita muito mais da capacidade de conhecimentos gerais, não-específicos.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar.

Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, portanto, bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe. Levando-se em conta os custos dos processos, o Banco recomenda investir, prioritariamente, no tempo de instrução e não na oferta de livros didáticos e no melhoramento do conhecimento dos professores, até porque opta pelo treinamento em serviço e não pela formação inicial.

Nesse ponto, é possível verificar a visão economicista do Banco, pautando suas prioridades pelo custo. Além disso, a preferência por formação em serviço demonstra também a vinculação entre as propostas desse e o mundo do trabalho que, como vimos antes, dá maior importância ao treinamento e menor à formação inicial dos trabalhadores.

c) Prioridade sobre aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, entre os quais a importância à descentralização.

d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, visto que os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: 1) fixar padrões; 2) facilitar insumos que influenciam o rendimento escolar; 3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição de insumos; 4) monitorar o desempenho escolar.

e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade escolar nos assuntos escolares.

f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto em decisões quanto em implementação.

g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação dos governos.

h) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Percebe-se, dentro das propostas do BM, uma relação estreita com o mundo do trabalho, principalmente quando se fala em descentralização, ênfase em treinamento e na educação básica, entre outros. Além disso, há um componente que é o elevado economicismo das propostas, como a ênfase dos custos e a definição de políticas baseadas em análises econômicas. Logo, evidencia-se o investimento em educação como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres, conforme Altmann (2002, p.38).

O BM pretendia fazer uma revolução nas condições de vida dos mais carentes, aumentando sua capacidade de participar da vida produtiva. Na realidade, como as propostas do BM para as economias dos países pobres, eram/são também de se adaptarem à economia globalizada, só restaria a esses países a adaptação à flexibilidade da força de trabalho hoje exigida pelo capital. Segundo Altmann (*Op. Cit.*): “o Banco diz que estará permitido à economia enquadrar-se nos grandes fluxos de capital, o que trará progresso para o país e oportunidades de inclusão para as pessoas”.

Por outro lado, a CEPAL lançou, em 1990, uma proposta para o setor educacional chamado *Transformación productiva con equidad*. Esta, segundo Shiroma (*et alii*, 2004, p.99), afirmava que, após os anos 80 - uma década de desenvolvimento perdido e de aprendizagem dolorosa -, os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários. Fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo (re)ordenamento mundial, estavam entre esses desafios.

Como podemos perceber, a intenção da CEPAL é a integração das economias latino-americanas, (entre elas, a brasileira), nos circuitos da mundialização do capital. Para isso, seria preciso uma nova mudança tecnológica. A instituição sugere que indivíduo, setores e países devam se tornar competitivos, ou seja, adequar-se às exigências do mercado. A competitividade autêntica, segundo o documento, deve diferenciar-se da competitividade perversa, que se baseia na exploração de trabalho com um valor muito pequeno, deve ser substituída pela competitividade autêntica, aquela baseada nos investimentos em capital humano.

Em 1992, a CEPAL publica o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, no qual, segundo Shiroma (*et alii*, 2004, p. 100), o eixo da vinculação entre formação de recursos humanos e educação permaneceu ainda como o central. Seu objetivo foi esboçar linhas de ação para as políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, nas perspectivas da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta. A estratégia articula-se em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e de delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

A principal idéia-núcleo do referido trabalho é a da necessidade de reformas educacionais, a fim de formar indivíduos para a cidadania e também para a competitividade internacional dos países. As políticas que se propusessem a favorecer a consecução dos objetivos defendidos deveriam se orientar a partir de critérios de equidade e desempenho. A estratégia proposta para isso é a descentralização do sistema educacional, associada à criação de instâncias de coordenação e avaliação do sistema.

Além dessas, as principais idéias eram: a) escola flexível e avaliação para o controle de todo o sistema; b) descentralização, a autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação; c) formação de professores por meio de cursos rápidos, de preferência junto aos locais de trabalho; d) avaliação de desempenho e bonificação por produtividade; e) formação de diretores de escolas a partir da noção de que esses seriam gestores; f) parcerias com a iniciativa privada no que diz respeito ao financiamento da educação; g) a formação dos indivíduos pelos moldes das competências e habilidades; h) educação para o trabalho, no sentido de que se deve formar o aluno com base nos conhecimentos exigidos pelo mundo do trabalho; i) flexibilidade de gerência de recursos humanos; j) aproximação entre a universidade e a empresa; l) criação de educação pós-secundária e m) atenção à Educação Básica, pré-escolar e a adoção de uma política de livro didático, entre outras.

A CEPAL, em seu afã de buscar a inserção do indivíduo no mundo produtivo, colocou como uma das características desejáveis para os modelos educacionais, o modelo de conhecimento baseado no cotidiano e na prática, tão importante para a inserção produtiva, como visto anteriormente. Fez isso quando propôs um ensino pautado na resolução de problemas e a aplicação prática (SHIROMA *et. alli*, 2004, p.101).

Na mesma lógica, as recomendações do BID para a educação não deixaram dúvidas quanto à necessidade, proposta por este Banco quando recomenda o trabalho visando a conhecimentos práticos, pautados no cotidiano, o que levou à necessidade da educação por competências. Esse propõe, segundo Cohn (1999, p.189), claramente um processo de integração curricular para o Ensino Médio, o que resultou na exigência de uma educação mais geral, baseada em habilidades básicas, nas competências e na contextualização.

O BID parece estar de acordo com a análise já feita também pelo BIRD, de que havia a necessidade da reestruturação do Ensino Médio, apresentando-o como dual (vocacional de um lado, pois prepara para o mercado de trabalho, ou acadêmico, que prepara os alunos para o ingresso no vestibular). Para o Banco, tal estrutura era atrasada ineficiente.

Pelos documentos do BM, entretanto, este não recomendava a solução dos problemas do Ensino Médio com a adoção de um ou outro dos dois modelos (academicista /vocacional). Como possível solução para esse impasse, defendeu-se, em todos os documentos analisados, a implantação de um currículo acadêmico mais geral, que fosse baseado no desenvolvimento de habilidades básicas (*basic-skills*) e de competências (ALTMANN, 2002, p.40).

As habilidades a serem desenvolvidas eram: capacidade de comunicar-se efetivamente, habilidades de leitura, conhecimentos matemáticos e conhecimento científico. As competências eram compreendidas como a incorporação dessas habilidades na solução de problemas. Esses princípios visavam à formação de um indivíduo que, além de estar preparado para entrar no mercado de trabalho, tivesse consciência de seu papel na sociedade.

Em relação ao que deveria ser ensinado, o BM recomendou a capacidade para a cooperação na solução de problemas e no trabalho em equipe, responsabilidade cívica em uma sociedade democrática, criatividade e inovação, um entendimento do papel da tecnologia na sociedade, conscientização sobre o meio ambiente e conhecimento de línguas estrangeiras. Finalmente, o BID recomendou o ensino pela contextualização e pelo conhecimento cotidiano. Estes, segundo o órgão, permitiriam às pessoas integrarem-se no mundo de forma mais autônoma.

Destarte, a partir de tudo o que foi exposto, procurarei trazer no próximo capítulo uma discussão sobre a gestão democrática e a sua implementação no contexto brasileiro a fim de melhor compreender o movimento da Constituinte Escolar/RS, suas implicações como política pública de um Governo Democrático Popular.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: FUNDAMENTOS E COMPROMISSOS

*Pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana, (...) contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseadas na solidariedade, e nos valores humanos que compõem o constructo ético da vida humana em sociedade. E, como estratégia, acredito que o caminho é o **diálogo**, quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência **dos outros** (FERREIRA, 2000, p.172).*

A organização do trabalho na sociedade, por ser uma ação social e política, gera práticas contraditórias, uma vez que tanto serve para organizar o trabalho de forma autoritária, quanto para fazê-lo de maneira democrática e participativa. A prática administrativa no Brasil, em especial a gestão escolar, apresenta-se continuamente conformada com a situação vigente, fundamentando-se na imposição e na coação legal e burocrática.

Essa tradição possui suas raízes no autoritarismo da sociedade política e nos interesses dominantes. Ela procura enfatizar a dimensão técnica neutra da administração, que tem orientado a ação administrativa em direção ao centralismo burocrático, ocultando sua dimensão política intencional, oposta ao trabalho participativo. Neste particular, é importante destacar que "o modelo de homem eficaz dentro da sociedade burocrática e planificada é este indivíduo destituído de qualquer qualificativo pessoal, sempre apto a funcionar como uma peça mecanizada na engrenagem econômico-administrativa." (HORA, 1994, p.42).

Os modelos neoliberais nas mãos de ideologias conservadoras condicionam, hoje, os modos de pensar, sentir e agir da população mundial, em geral, conformando pessoas com um sentido que legitima e naturaliza estruturas materiais e maquinarias de poder que têm uma gênese histórica e que, por isso, podem ser transformadas e substituídas, na medida em que não satisfazem os ideais de equidade, democracia e justiça.

No final do século XX, com os avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passou a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária. A globalização, como ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, foi também o resultado das ações que asseguraram a emergência de um mercado, principal responsável pelos processos políticos considerados atualmente eficazes. A competitividade e o individualismo, sugeridos pela produção e pelo consumo e que se tornaram o padrão predominante, foram à fonte de novos totalitarismos, - mais facilmente aceitos - que se instalaram no mundo desestabilizado pela violência, pela guerra e por toda a ordem de questões que desmantelam a integridade humana.

Entretanto, a partir de 1978, as pressões dos professores organizados e da sociedade civil como um todo, assim como a resistência e a contestação dos alunos exigiram novos rumos às práticas de gestão da educação, interferindo e requerendo dos gestores uma revisão de suas posturas, procurando a reavaliação delas e o abandono do autoritarismo burocrático em benefício da representação democrática.

A partir dessas lutas, o provimento dos cargos administrativos de direção nos diferentes níveis de ensino vem-se fazendo, em alguns Estados e Municípios, por meio de eleições diretas, exigindo do eleito representatividade e compromisso. Do ponto de vista do discurso, geralmente os diretores eleitos pretendiam qualificar os fins de sua administração no sentido de uma gestão democrática, o que deveria significar a democratização das relações de poder no interior da área administrada e a ampliação dos espaços participativos de decisão que, saindo de um único centro de poder, culminassem com o exercício de uma administração colegiada. Essa administração exigiria o envolvimento de todos nos processos de tomada de decisões.

Porém, esse movimento foi engendrado no conjunto da sociedade, no chamado período de abertura política, recebendo, no seu transcurso, a influência das práticas políticas do país, freqüentemente marcadas pelo clientelismo político e pelo corporativismo de interesses. Segundo Hora (1994), elas se explicam pelo composto colonizador, colono e escravo, presente na formação do povo brasileiro,

que, pela ausência da função paterna interditora, carece da organização de um quadro social que lhe forneça a cidadania e a identidade.

(...) na sua busca contínua de uma função paterna, que lhe outorgue a filiação procurada, acaba medindo qualquer função paterna possível, pelo gozo ao qual ela poderia dar acesso (...) Isso abre as portas do clientelismo e da corrupção, pois o cargo que ocupo vale na medida em que posso dar prova patente do meu poder, só podendo sustentá-lo numa indefinida demonstração, onde o exercício do cargo se confunde com o gasto que comprova o seu valor. (*Op. Cit.* p.61-62).

Estabeleceu-se uma cadeia em que o poder se sustenta pela sua demonstração ostensiva e, de preferência, criativa para sua platéia, pois "a função paterna vale pelo gozo que exhibe e promete". (*Op. Cit.* p. 65). No sentido restrito da administração, seu caráter contraditório é reforçado pelo confronto dos interesses de classe no interior dos processos de trabalho coletivo. O que vai definir o perfil de uma administração, se autoritária ou democrática, se "reiterativa e conservadora ou criativa e progressista, será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados" (PARO, 2000, p.28).

Em princípio, segundo Ferreira (2000, p.45), algumas pré-condições sinalizam a prática de uma gestão democrática: a) transparência das informações, dos controles e das avaliações; debate e votação das decisões coletivas; b) normas de gestão regulamentadas e/ou legitimadas por maioria; coerência da gestão com o processo democrático mais amplo da sociedade, e c) vigilância e controle da efetividade das ações.

Reafirma-se que a gestão é uma prática social e política e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas, principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido.

Ao manter a matriz marxista, supera-se a concepção única de Estado como o instrumento de dominação da classe hegemônica, passando a ser visto como o campo de luta dos interesses antagônicos de classe, sendo modelador e produto das relações objetivas de classe. Estado e democracia passam a ser vistos como um pré-requisito necessário à emancipação humana, ficando a autonomia de cada um relativizada pelo papel fundamental que assume a luta dos homens e mulheres no cotidiano de suas vidas na sociedade.

O que parece estar perturbando os processos de democratização, nesse particular das gestões escolares, é exatamente uma certa concepção de democracia, herdada do processo brasileiro, pouco dinâmica, sobrecarregada de um tipo de verdade única, que a contradiz conceitualmente e desde seu nascedouro. Em geral, os dirigentes protagonizam uma proposta de gestão, identificando como democrático um processo de convencimento mútuo no qual constroem um ponto de vista ideal para escola. Talvez, o que não esteja claro, é sobre a relatividade deste ponto ideal que, dependendo do novo contexto e da circularidade dos membros do grupo, altera-se.

Essa dimensão seria uma das variáveis condicionantes da ação de cada um, e, conseqüentemente, com ressonâncias naquilo que se define como ação coletiva. Isso porque não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos, que nelas escrevem parte de suas histórias de vida pessoal e que, em co-autoria, escrevem também a história da instituição. Os acontecimentos que se sucedem e se cruzam, fortemente marcados pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos, em tempos e espaços que lhes circundam, integram os referenciais identificatórios dos sujeitos individuais e do sujeito coletivo.

A gestão do mundo globalizado e a gestão educacional têm a necessidade de estarem alicerçadas em ideais firmados, explicitados, compreendidos e partilhados nas tomadas de decisões sobre a formação dos cidadãos, que estejam aptos a dirigir o mundo e as instituições. Compreendendo a educação como “uma mediação que se realiza num contexto social e que se faz a partir das determinações da contemporaneidade, a partir do ser que aprende, necessário se faz adentrar nestes

dois mundos para cumprir com a responsabilidade de formar cidadãos livres” (SAVIANI, 1996, p.120-122).

Defender a liberdade e as possibilidades de todos os seres humanos significa criar condições para exercê-las, como chama a atenção Bobbio (1993) quando escreve:

Não importa o tanto que o indivíduo seja livre em relação ao Estado se depois não é livre na sociedade (...) Não importa o tanto que o indivíduo seja livre politicamente se não o é socialmente. Por baixo da falta de liberdade como sujeição, existe uma falta de liberdade mais fundamental, mais radical e objetiva, a falta de liberdade como submissão ao aparato produtivo e ideológico, que conduz não só a mercantilização do trabalho e da vida humana, como de todas as ações realizadas pelos cidadãos e cidadãs. A consciência da necessidade de superar estes "fatores de exclusão e discriminação social" possibilitará a assunção do compromisso de enquanto gestores da educação, competentemente construir um mundo mais humano e feliz para todos (p.143).

A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade da educação, entendida como "processo de mediação no seio da prática social global" (SAVIANI, 1996, p.123), por se constituir em um mecanismo de hominização do ser humano e a formação humana de cidadãos. A gestão da educação ultrapassou formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos.

A grave questão que se coloca em relação à construção e ao aprofundamento da cidadania num país como o Brasil está em como controlar o poder de um Estado que foi formado, nessa perspectiva, sem cair no falacioso discurso da miniaturização, que tem servido tão-somente para afetar a sua soberania em favor de processos globalizados de implantação de mercados sem pátria. A democracia que adjetiva a gestão do ensino público como princípio constitucional não existe sem uma sociedade nacional.

Para Teixeira (1968), democracia é liberdade de pensar para produzir a unidade de ação consentida e partilhada. A democracia só vai se realizar pela

educação quando essa for compreendida como o processo de aprender a pensar, tornando-se capaz de partilhar a vida em comum e de dar a si e a essa vida comum a sua contribuição necessária e única. Para o autor, a democracia não é só uma forma de governo, é acima de tudo, uma filosofia de vida.

A educação, na qualidade de uma prática social, pode prestar sua parcela de contribuição ao processo de democratização da sociedade brasileira e à construção de um projeto social comprometido com os anseios da maioria. Em que pese a escola não constituir sozinha uma alavanca de transformação da sociedade, pois são evidentes os seus limites. Ainda que não se forge uma sociedade democrática sem a sua efetiva participação, a escola é, sem dúvida, um dos mecanismos viabilizadores de um modelo societal equânime.

Associados à idéia de democracia na escola, estão temas como descentralização, autonomia, participação, gestão democrática e cidadania. A discussão ou o debate teórico subjacente a todos esses temas é o problema da opção entre o Estado máximo e o Estado mínimo. O primeiro que quer cuidar, gestar e controlar diretamente todos os serviços que oferece à população – da qual se deseduca a participação –, ao envolvimento direto e ao controle das políticas e ações dos governantes. O segundo, ao contrário, quer transferir tudo, inclusive as atribuições típicas dos governos desde o aparecimento do Estado Liberal Moderno, para a esfera do mercado.

Entre a estatolatria dos que condenam o mercado e a privatização das empresas estatais ou das escolas públicas, entre a glorificação do mercado e a satanização do público, existe a via média ou o caminho de superação destes opostos que é a alternativa da democracia, na expressão de Gadotti (*et. alli*, 1995), "o caminho da autonomia cidadã" (p.95). Nesse novo papel, o Estado assumiria o papel de principal articulador das políticas sociais, mas não como detentor do direito exclusivo de formulação e execução dessas políticas. A utopia da democracia escolar seria a resposta adequada aos novos tempos para superar, ao mesmo tempo, o estatismo desmobilizador e o privatismo conservador.

4.1 Antecedentes históricos da democracia para uma autonomia cidadã

A autonomia é um conceito recorrente na obra de diversos clássicos da educação. Locke concebeu-a como autogoverno, no sentido moral de autodomínio individual. Makarenko e Pistrak definiram-na como "auto-organização dos alunos" (PISTRAK, 1982, p.57). Castoriadis (1982) concebe a autonomia como "o domínio do consciente sobre o inconsciente, que é o discurso do outro" (p.23), ou seja, a alienação. Esta se dá quando o discurso estranho nos invade, nos domina e fala por nós. A educação, como processo de conscientização ou desalienação, representa a conquista da autonomia.

No Brasil, sempre existiram experiências isoladas de gestão colegiada de escolas, mas sem repercussão sobre o sistema de ensino (VIANNA, 1986, p.26). Vinculadas a iniciativas isoladas de alguns educadores, logo eram interrompidas quando esses deixavam a escola. A partir dos anos 70, em pleno regime militar, surgiram muitas escolas alternativas que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal. Algumas delas se organizaram como cooperativas, outras como comunitárias e outras ainda como cooperativas e comunitárias. Todas representavam alguma forma de alternativa e resistência da sociedade civil à burocracia do sistema de ensino oficial precário e ineficiente.

As lutas sociais e os movimentos políticos pelo retorno à institucionalidade democrática colocavam a gestão democrática como um ponto central, em contraposição à prática associada à ditadura em nosso País. Não era mais aceitável, que uns poucos, e de forma autoritária e repressiva, determinassem à sociedade verdades, normas, valores e concepções de mundo, de educação, e de vida.

Na década de 80, começou, praticamente no mundo inteiro, um forte movimento de descentralização e de busca de autonomia e gestão colegiada das escolas dos sistemas públicos de ensino. A experiência pioneira começou em 1975, em Edmonton, Canadá, onde se implantou uma gestão baseada na escola, com crescente expansão da autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Em seguida, alguns Estados Norte-Americanos e algumas Províncias da Austrália

começaram a adotar política semelhante. Na mesma trilha, seguiu a Inglaterra que iniciou seu processo de descentralização e de transferência de autonomia para as escolas públicas em 1980 e o concluiu em 1988.

Uma reversão dessa tendência conservadora ocorreu em 1988, quando o Brasil promulgou uma nova constituição, na qual instituiu explicitamente a "democracia participativa e a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente" (Art. 1º). No que se refere à educação, a Constituição estabeleceu como princípios básicos o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática da escola pública" (Art. 206).

Como observa Gadotti (1995), "estes princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola" (p.97). Na trilha da Constituição Federal, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios (umas mais, outras menos explicitamente) ratificaram o princípio da gestão democrática da escola pública e muitos governos estaduais e municipais criaram conselhos escolares e implantaram a política de eleição de diretores de escolas. Nessa mesma linha de princípios, o projeto de LDBEN que, desde 1989 se encontrava no Congresso, também endossou essas diretrizes e buscou explicitá-las um pouco mais.

No início da década de 90, o governo de São Paulo implantou o projeto de escolas padrão em mais de mil escolas e ampliou a autonomia financeira destas escolas através da criação da "caixa de custeio", gerida pelo colegiado escolar. Em Minas Gerais, o governo do Estado aprofundou o grau de autonomia das escolas da rede, repassando os recursos financeiros, de forma global, para as escolas que, através de seus colegiados, passaram a definir suas prioridades de gastos. Inovação semelhante, seja na criação do colegiado escolar, seja no aumento da autonomia financeira das escolas, foi introduzida em inúmeros Municípios do País (GADOTTI, *et. alli*, 1995, p.46).

Ainda nos anos 90, uma nova onda de escolas cooperativas começou a surgir, a partir de grupos de pais, de entidades representativas de categorias profissionais, ONGs, grupos comunitários etc. Um exemplo típico desta iniciativa é a

Associação do Banco do Brasil (ABB) que vem criando escolas cooperativas em diferentes regiões do País. Apesar da boa intenção da iniciativa não deixou de significar um esvaziamento da escola pública.

Uma decisão sempre passa por uma série de etapas, tais como: projeto, discussão, deliberação, mobilização do público para apoiá-la. Todas essas se superpõem, e a decisão final pode ser vista como o resultado de um processo acumulativo de decisões menores, nas quais muitas pessoas podem ter tomado parte. Em suma, a tomada de decisão é um processo e não um ato individual, sendo o resultado da decisão o ato formal que encerra a deliberação sobre o problema. Esta deliberação final pode ter sido tomada por poucas pessoas, possivelmente os chamados experts, os líderes administrativos ou os filosoficamente competentes.

O entendimento da tomada de decisão como um processo dinâmico e historicamente informado permite reconhecer que existe um espaço lógico para a participação de uma série de pessoas no processo de decisão, além do envolvimento dos experts. Quanto à decisão educacional, poderia haver um importante espaço de participação para a comunidade mais ampla que inclui os alunos, os professores e os pais. Nesse processo participativo, continuará havendo lugar para os especialistas que teriam a tarefa de fornecer a informação necessária para ilustrar as pessoas que não podem ter fácil acesso a essa.

A participação é uma condição necessária para se conseguir maior eficiência - quando este termo é entendido no sentido de satisfação de interesses de longo prazo e não objetivos técnicos de curto prazo -, encoraja e desperta o compromisso com os objetivos comuns formulados pelos próprios participantes. Induz ainda o empreendimento, a iniciativa, a imaginação e a confiança para experimentar numa variedade de direções, revertendo em maior utilidade para toda a organização. As pessoas que pertencem a uma determinada comunidade conhecem melhor seus interesses e a decisão será mais eficiente se se levar em conta esses interesses que precisam ser expressos para os administradores. Ao fim ao cabo, a participação poderá promover a eficiência, aumentar a produtividade e alcançar os objetivos da organização porque poderá despertar o compromisso com a comunidade e com o *ethos* organizacional.

A gestão da escola constitui um instrumento de mediação das relações de poder dentro dela. Quando administrada no sistema de co-gestão ou de quase-autonomia escolar, haverá lugar para a autoridade do professor, para a participação do aluno e para o envolvimento dos pais e da comunidade no seu processo de decisão. A participação na gestão da escola implica o poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, gestores do sistema educacional e da escola, e inclusive grupos sociais organizados. Implica que estes agentes tenham um papel ativo nas decisões sobre a elaboração das políticas educacionais, sua execução e o controle de sua aplicação (PARO, 2000, p.49).

4.2 A gestão da educação como realidade política e a questão da cidadania

A escola, enquanto organização, tem sido considerada objeto especial de atenção, não apenas pelos estudiosos da área de organização e administração escolar, mas, principalmente, pelos formuladores das políticas educacionais, segundo Ferreira (2002, p.89). Tida, no passado, como local de execução das decisões tomadas fora dela, portanto percebida como cumpridora das normas uniformizantes do sistema de ensino, a escola passou a ser vista como entidade privilegiada, para tornar realidade as pretendidas mudanças na educação.

Medidas de descentralização do ensino e de democratização da educação, em implantação em diferentes países do mundo nas últimas duas décadas, trouxeram, no seu bojo, propostas de melhoria da qualidade do ensino oferecido via autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola; fortalecimento das normas coletivas de definição de um PPP capaz de conferir identidade própria ao estabelecimento de ensino.

Ainda que sejam muitas as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, todas partilham de algumas questões indubitáveis a esta condição humana que

constitui a razão de ser de toda instituição escolar: a formação humana do cidadão. Para isso, a educação deve: a) oferecer um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outro lugar; b) socializar o saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esse saber; c) formar abarcando as dimensões: científica, técnica, ética e humana que se constituem de elementos cognitivos e elementos atitudinais, d) oportunizar a vida em sociedade. Vale dizer, da formação que a escola propiciar e administrar, dependerá a vida futura de todos que por ela passarem.

A escola está inserida na chamada sociedade global, na qual violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à humanidade, e conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação (re)significando o valor da teoria e da prática da administração da educação. A escola é "*locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas" (FERREIRA, 2002, p. 212).

A escola, através da sua gestão, concretiza diretrizes emanadas pela política que, ao fornecerem o norte, estabelecem parâmetros de ação e, de forma dominante, determinam o tipo de homem/cidadão que deve ser formado. Todavia, a gestão não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das atuais relações econômicas, políticas e sociais globais.

A análise das possibilidades da administração da educação precisa ser considerada como prática educacional destinada não à manutenção, mas à construção coletiva e organizacional da instituição educativa e vinculada ao projeto de escola, tendo como referencial o contexto global e as teorias contemporâneas que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano, que (re)significam o valor dessa prática, conferindo à gestão da educação uma práxis que tenderá a superar, nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustiças (FERREIRA, 2002, p.215).

Pensar e compreender, a gestão da educação como realidade política, vai exigir que se discuta a questão da cultura escolar e se entenda o que é ser cidadão. Oriundo do campo da administração empresarial, o conceito de cultura organizacional se apresenta como adequado à análise da escola, na medida em que se privilegia os elementos relacionais e simbólicos. Permite superar a percepção burocrática da unidade de ensino, limitada à consideração de suas estruturas formais e da sua ordenação racional, contemplando os fatores humanos integrantes da gestão escolar.

Essa percepção aponta intencionalmente para uma nova visão de organização escolar, por meio da qual a escola passa a ser concebida, como uma cultura. A palavra cultura, que engloba uma variedade de sentidos, é entendida aqui como sendo o domínio do simbólico - constituído por crenças, concepções, valores, ritos e artefatos, historicamente constituídos por um processo dinâmico de construção e reconstrução -, pelo qual os seres humanos estabelecem as bases de sua existência.

A cultura pode ser entendida como o elo que une sistemas simbólicos, através da reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. É por meio desse processo que as normas, as regras e os estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Também, por esse processo, a unidade escolar é, ao mesmo tempo, reprodutora das normas e determinações vindas de fora e criadora de seu próprio repertório de normas e valores, numa dinâmica realidade política contínua, que constrói e reconstrói a política educacional oficial, quando da construção coletiva da cultura escolar e da formação para a cidadania.

Para Ferreira (1998, p.155), a cultura organizacional é constituída, na sua base, por um conjunto de valores, crenças e pressupostos que definem os modos pelos quais a organização conduz seus negócios e que se expressam nas estruturas, nos sistemas, nos símbolos, nos mitos e nos padrões de recompensa dentro da organização. Pode-se dizer que a cultura escolar significa o modo como as coisas se dão no interior da escola. A cultura da organização tem como função básica resolver os problemas fundamentais do grupo, assegurando sua sobrevivência e sua adaptação ao ambiente externo e a integração de seus processos internos. Ao fazer

isso, ela contribui para a redução dos níveis de ansiedade no interior da organização, proporcionando mais segurança para todos os atores.

É importante compreender que uma organização - e, portanto, a escola - não nasce como cultura pronta e acabada, mas transforma-se ao longo de sua história. Daí a importância da formação da consciência política comprometida com a formação da cidadania. O processo de construção da cultura organizacional, ou da cultura organizacional escolar, se faz por intermédio do compartilhamento e da aprendizagem coletiva de construção de um modelo de pensamentos, crenças, sentimentos e valores que passam a ser assumidos e desenvolvidos pelo conjunto de atores da escola.

A escola constitui um organismo social, vivo e dinâmico, uma cultura que não se reduz ao somatório de salas de aula, onde os professores são individualmente responsáveis pelo trabalho pedagógico que desenvolvem. A constituição da escola é tecida por uma rede de significados que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes.

Pode-se dizer, então, que qualquer mudança na escola exige tempo e esforço, dedicação e disciplina. Requer, sobretudo, a construção partilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada e mais efetiva e que garanta a segurança e a satisfação de todos os atores da escola: alunos, professores, funcionários e pais. Trata-se de formular uma nova cultura da escola, o que supõe a substituição de muitas crenças e valores, que até então orientaram a ação pedagógica, por outras mais condizentes com o momento histórico vivido (FERREIRA, 2002, p.115). Da mesma forma, ao formular uma nova cultura, construir e criar uma nova política educacional efetivamente comprometida com a formação para a cidadania. Mas como fazer isso? A partir de que perspectiva?

Numa **perspectiva utópica**, propõem-se o retorno à **comunidade em que** onde surgiu a escola, visando à formação para a cidadania. Para realizá-la, é preciso que a comunidade a defenda como um espaço seu, a fim de que, por meio da escola e da

educação, os indivíduos possam se tornar, efetivamente, cidadãos. A propósito, o que é ser cidadão?

Ser cidadão, segundo Pinsky (*et alli*, 2003, p.31), é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a Lei: em resumo, ter direitos e deveres civis. É, também, participar nos rumos da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos e sociais como participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Cidadania é um conceito histórico, isto é, significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil, não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito natural ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados Nacionais contemporâneos.

Pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. Depreende-se daí que só numa escola, onde se pratique e viva a gestão democrática, é possível, efetivamente, formar para a cidadania, por meio da socialização dos conteúdos da cultura erudita trabalhados cientificamente com os alunos (PINSKY, *et alli*, 2003, p.32).

A dimensão política essencial de uma democracia é que ela deve ser constituída por cidadãos da sociedade política que, na definição de Aristóteles (1981), eram "aqueles que participavam dos assuntos públicos, seja como governantes, seja como governados" (p.15), e por cidadãos institucionais que, na expressão de Arendt (1964), "eram aqueles que exercem [jam] o direito de participar do governo ou administração das instituições onde trabalham [avam]" (p.32).

Na democracia moral, o status de cidadania só é adquirido através do exercício dos direitos e deveres de cidadania, ou seja, através do exercício da cidadania participativa positiva. Essa requer uma educação política especial que leve os alunos a uma consciência histórica de como os atuais direitos de cidadania foram conquistados, como se incorporaram às instituições legais, políticas e sociais dos estados democráticos modernos, e como essas instituições podem estar funcionando de modo a manter, em vez de prevenir, as desigualdades e injustiças

que deveriam eliminar. A educação para a participação pública é o único modo de capacitar os alunos para o pleno exercício de sua cidadania. O cultivo das habilidades e atitudes necessárias à participação e deliberação democrática deve ser feito através do método da participação.

Duas são as fontes do conceito atual de cidadania: uma da tradição republicana, que tem suas raízes nas práticas de cidadania das repúblicas clássicas da Grécia e de Roma; e uma da tradição liberal, que tem suas origens nos primeiros escritos de Locke e Jefferson. A primeira enfatiza o caráter dos indivíduos como membros de uma sociedade política em relação a alguns princípios: o senso de pertencimento a uma comunidade política, a lealdade à pátria e a predominância das obrigações cívicas sobre os interesses individuais. A segunda destaca as liberdades e direitos individuais. É essa tradição que deu origem à noção de direitos humanos e seu princípio básico é de que todos os indivíduos são iguais e são os depositários de direitos inalienáveis (ARENDETT, 1964, p.35).

Desse ponto de vista, derivaram três grandes conjuntos de direitos - os direitos civis, políticos e sociais - que hoje são considerados valores universais, bem como indivisíveis. Os direitos civis refere-se à liberdade da pessoa, de pensamento e de crença, ao movimento e associação e ao direito à justiça. Os direitos políticos conjunto, referem-se ao indivíduo pertencer a uma comunidade política e a participar do exercício do poder político, escolhendo os seus governantes e exercendo o controle político e judicial. Os direitos sociais, aludem à segurança pessoal e à propriedade, incluindo o direito à educação e à equidade social e econômica.

Em síntese, a tradição liberal enfatiza os direitos dos indivíduos e sua proteção contra o uso arbitrário do poder, ao passo que a tradição republicana privilegia a noção de pertencimento e obrigação coletivos. A educação para a cidadania precisa incorporar a conscientização de direitos e deveres e a prática efetiva da democracia. Para tanto, a própria educação precisa tornar-se cidadã, aliás, alternativa que já vem se concretizando em diversos lugares do país (GADOTTI *et. alli*, 1995, p.133). Movimento semelhante já ocorreu nos Estados Unidos, nos anos 50, com suas *citizenship schools*, matrizes importantes do movimento de direitos humanos no País.

Para Arendt (1964) e Hegel (2005), liberdade é a participação nas esferas públicas da vida, nas importantes relações interpessoais em que as decisões cruciais da sociedade são tomadas e confirmadas. Os indivíduos, para assegurarem sua cidadania e liberdade, precisam participar ativa, contínua e diretamente. Eles devem ser ativos, ou seja, devem entrar na vida pública, seguindo sua vocação particular. Sua atividade deve ser contínua, pois a participação apenas esporádica ou periódica, como o simples votar a cada quatro anos, é insuficiente para estabelecer um diálogo político contínuo ou para aprimorar a educação política contínua.

A escola, como uma das mais importantes instituições sociais num Estado democrático, precisa incorporar, em sua estrutura e em sua prática pedagógica, a educação para a participação cidadã. Como escreveu Weffort (1995):

A escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (p.99).

A escola para estar educando para a democracia e cidadania quando abrir-se à participação, que constitui, conseguinte, "a viga-mestra da construção da cidadania" (*Op. Cit.*). A escola participativa passará, com o tempo, a tornar-se a casa comum dos residentes de uma comunidade local. Esta nova realidade terá inclusive implicações para a configuração material do estabelecimento educativo, porque precisará repensar sua estrutura física para facilitar o desenvolvimento das atividades participativas. Se a escola passar a acolher a presença e a ação de todos os componentes da comunidade local, ela se transformará numa autêntica comunidade educativa. Em suma, a escola precisa tornar-se um lugar do coletivo!

4.2.1 Uma breve retrospectiva da democratização da gestão da educação brasileira

Do ponto de vista histórico, a luta pela democratização da gestão e pela melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e médio, nasce com a luta pela democratização da sociedade brasileira, a partir do final dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, constituindo-se hoje como um fato social histórico no movimento nacional dos profissionais da educação.

Vivia-se um intenso processo de mobilização da sociedade civil as ferverescentes greves de 1978/79 das mais diversas categorias, constituíram, sem dúvida, instrumentos fundamentais em prol da democratização da sociedade brasileira, explicitando como característica maior às lutas econômico-corporativas, passo inicial à formação da consciência política dos trabalhadores brasileiros. (HORA, 1994, p.70).

Há mais de duas décadas, progressivamente, esta luta vem combinando as reivindicações puramente corporativistas. A exemplo da mobilização em torno do piso salarial nacionalmente unificado, com as lutas ético-políticas, a exemplo das bandeiras pela descentralização administrativa do Estado brasileiro, pela criação de conselhos municipais, pela participação da população no orçamento das ações planejadas e pelas eleições diretas para diretores de escolas e conselhos deliberativos, mecanismos de democratização da gestão do Estado e do sistema educacional que, concomitantemente, podem contribuir para a formação e para o exercício consciente da cidadania, bem como para melhorar a qualidade do ensino que, sem dúvida, constitui uma das principais bandeiras de lutas da sociedade brasileira, especialmente hoje, quando a educação se torna o principal insumo para o processo de modernização.

Na conjuntura dos anos 80, os trabalhadores, entre os quais estavam aqueles ligados à educação, passaram crescentemente por um processo de mobilização e de organização, ampliando, de modo progressivo, seu espaço de expressão, de autonomia e de pressão junto ao aparelho de Estado incluindo, desta forma, alguns dos seus interesses nas agendas governamentais.

É importante lembrar que, a partir do processo da abertura política, evidencia-se uma maior aproximação entre os discursos das elites dirigentes conservadoras e os das forças progressistas, que buscavam se legitimar num momento de nítida perda de hegemonia dos governos militares implantados com o golpe de 1964, junto aos organismos da sociedade civil, possibilitando, de certo modo, a sua rearticulação, e ampliando, assim, o processo da limitada abertura política do governo militar, num movimento real pela democratização do Estado brasileiro, este sim, de forma linear e horizontal.

A sociedade civil reivindicava eleições diretas, de presidente da República a diretor de escolas. A população queria seu direito de votar, visto que não votava desde 1964, para os cargos majoritários do poder executivo, nem mesmo para prefeito das capitais. Todos esses governantes eram nomeados, implicando afirmar que a cidadania política para maioria dos brasileiros estava pela metade, havia sido cerceada. Considera-se isso, segundo Hora (1994, p.76), uma forma autoritária de alternância do poder, sem a participação do povo, na realidade política brasileira, implantada com o regime militar de 1964, aliás, um dos principais fatores que contribuíram para o agravamento da crise social por que passa, ainda hoje, a sociedade brasileira.

Vale destacar que aquelas lutas sociais dos anos 80, de inegável valor, na medida em que buscaram ampliar a cidadania política e a organização da sociedade, não se consubstanciaram num efetivo processo de conquista da plena cidadania da maioria da população. A fragilidade é evidenciada ainda hoje, mesmo depois do poder de mobilização e de pressão das classes populares frente aos governos, municipais, estaduais ou nacionais, tendo em vista o atendimento de suas principais demandas sociais, vem, não apenas dificultando, mas impedindo sobretudo a consolidação da democracia social no Brasil.

A Educação Brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e moldada para servir à elite, chegou ao fim do século XX, empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A

cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia, segundo Hora (1994, p.77).

Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, sendo administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

Os movimentos pela redemocratização da escola pública seguiram uma direção nacional, através de entidades, de natureza sindical ou acadêmica, definindo estratégias de lutas para todo o Brasil. Não foi por acaso que, a partir de 1979, eclodiram greves de professores em todo o País com reivindicações muito semelhantes, não obstante apresentarem certas especificidades locais.

Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que propeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

A reação dos sistemas de ensino brasileiros ao imperativo da Constituição Federal de 1988 de concretizar a gestão democrática como princípio do ensino público denuncia a permanente tensão em que vive o Estado brasileiro, ou seja, entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas. Tensão que se revela na luta entre o direcionamento do Estado à burocratização imposta pelas normas racionais-legais, e a teimosa permanência dos valores patrimonialistas imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes. Revela a separação entre a intenção e o gesto, expondo a distância existente entre as regras definidas pelos instrumentos burocráticos do Estado e a ação concreta que é praticada pelos seus diferentes agentes.

Desde o final da década de 70 e início de 80, reina uma crescente insatisfação com a interferência política em assuntos educacionais, especialmente com relação à indicação política dos diretores de escolas públicas. Várias ações, a princípio vistas com inúmeras restrições pelo poder público, foram empreendidas, em muitos estados brasileiros, para mudar essa prática. Contudo foi o Artigo 206, Inciso IV, da Constituição Brasileira de 1988, que ofereceu o amparo legal à "gestão democrática do ensino público na forma da Lei", legitimando o espaço conquistado por muitas ações que, na prática cotidiana das escolas, já ocorriam com a intenção explícita de orientar democraticamente a reorganização das ações educativas e otimizar resultados administrativos e pedagógicos.

A gestão democrática do ensino foi a reivindicação de entidades educacionais em defesa da democratização da educação pública, indo além da escola para todos. Isso quer dizer que não basta uma escola para todos, pois essa escola tem que ser democrática de fato, com uma administração participativa. Conquistou-se uma gestão democrática na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, o que amplia o ordenamento constitucional, e ficou determinado que as normas de gestão democrática atendessem a peculiaridades locais e aos princípios de participação dos profissionais, na elaboração do projeto pedagógico da escola pelos conselhos escolares, formados pela comunidade escolar (HORA, 1996, p.78).

Com a publicação da LDBEN (Lei nº 9394/96), cujo inciso VIII do Artigo 3.º, no título II, tratou-se da questão da "gestão democrática do ensino público", enfatizando o princípio de participação e fortalecendo o espaço para gestão colegiada e avaliação do desempenho. Os artigos 14 e 15 da referida LDBEN e as políticas de administração da educação brasileira dos anos 90 incentivaram a descentralização administrativa, a autonomia da escola e participação da equipe escolar na tomada de decisões, como forma de revitalizar a eficiência das escolas públicas e torná-las mais eficazes.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

No final da década de 90, as preocupações com a democratização e com a eficiência da administração de escolas públicas continuaram muito fortes. As inúmeras transformações ocorridas na sociedade e na escola, no final do segundo milênio, requereram uma gestão da escola capaz de abarcar aspectos de coordenação administrativa gerencial e pedagógica. Eram cada vez mais freqüentes programas, projetos e atividades empreendidos no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, até mesmo, por iniciativa própria das escolas, que incentivavam a participação competente das comunidades escolares.

É importante lembrar que os problemas do sistema educacional brasileiro não se limitam ao processo da gestão da escola, firmam suas raízes, também, em outras dimensões do cotidiano escolar a exemplo das dificuldades em promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola, com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola. “Tudo isso rouba o tempo que poderia estar empregando no cuidado com o pedagógico e no relacionamento com alunos, pessoal, escolar e com membros da comunidade” (PARO, 2000, p.22).

Os caminhos da educação hoje ainda estão pautados pelo modelo neoliberal. É um modelo que privilegia o **mercado** e as necessidades do capital, no qual os sujeitos encontram-se aprisionados e reproduzem as relações sociais, e que dissemina valores como competitividade e individualidade, aligeiramento e rapidez na qualificação profissional, fragmentação, espaços diferenciados de formação, atende uma formação voltada para as competências e resoluções de problemas, que auxiliam no processo de exclusão deflagrado em nossa sociedade.

Os anos 80 e 90 consagraram algumas bandeiras de lutas dos trabalhadores em educação como políticas de Estado tais como a universalização da educação básica, a democratização da gestão e a melhoria da qualidade da educação pública, dentre outras. Contudo, tanto a gestão da educação quanto a melhoria da qualidade colocam-se, hoje, nos marcos da globalização e do neoliberalismo, como sendo de caráter extremamente ideológico, apontando para finalidades radicalmente opostas àquelas defendidas historicamente pelos educadores.

Segundo a ótica neoliberal, a crise de qualidade que a educação vive se traduz naquilo que especifica como uma profunda crise administrativa do sistema educacional. Assim, esse modelo de sistema está em crise porque não consegue resolver o problema do seu gerenciamento, da administração da escola e da educação. Existe uma centralização da política educacional; ela é profundamente burocratizada. A educação enquanto política pública fica submetida às mesmas limitações, às mesmas práticas, às mesmas barreiras das políticas públicas em geral. Dessa forma, ela é antidemocrática, é clientelista, é improdutiva. Logo, um dos principais problemas educacionais do Brasil é de gerenciamento, de administração, de excessiva centralização, de excessiva burocratização, de profunda ineficiência e ineficácia da improdutividade escolar.

Para os neoliberais, a melhoria da gestão constitui meio e fim para a melhoria da qualidade da educação, concepção que vem invadindo o espaço educacional brasileiro, desconsiderando a importância de outras variáveis na construção da qualidade do ensino. Enfim, esses pequenos avanços que se evidenciam no processo gestor da educação e da escola no Brasil, ainda têm um grande caminho a percorrer. Mas já é possível ver algumas alternativas na contramão do pensamento hegemônico. A sociedade brasileira está aprendendo a caminhar no processo de democratização. Processo que se repete na educação e na escola.

Entretanto, é bom esclarecer que existiram e existem outros projetos construídos pelos diferentes setores da sociedade civil que se contrapõem aos interesses do capital, pode-se citar o próprio movimento da Constituinte Escolar/RS que se propôs a construir a escola pública democrática de forma coletiva, que como

será abordado no capítulo 6. Estes projetos são gestados pelas próprias contradições oriundas do modelo econômico-político adotado na atualidade. Isso implica dizer que há dois projetos ou modelos de construção de sociedade, de educação, de escola, de formação de trabalhadores e, por assim dizer, de cidadãos.

Nesses projetos, a gestão se faz de forma coletiva, encontrando-se a serviço dos trabalhadores, na qual valores como solidariedade, democracia, coletividade, liberdade, pluralismo de idéias, emancipação dos cidadãos e da cidadania buscam ser concretizados. Assim, também, a educação/escola é tida como direito do cidadão, enfatizando a educação básica que, no seu processo de construção, ajuda na desconstrução/compreensão/ interpretação da realidade em que estão imersos os diferentes sujeitos, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

4.3 A prática político-administrativa da Frente Popular no RS

Nesse item será abordado a experiência de gestão democrática da escola pública gaúcha durante o governo da Frente Popular (1999-2002), que se fundamentou na questão da participação.

A participação na gestão da escola foi promovida pela conquista de crescente autonomia pela escola nos domínios da gestão financeira, pedagógica, administrativa e cultural. A descentralização e a autonomia liberaram a iniciativa criadora da escola, permitindo que ela se inserisse mais harmoniosamente no contexto sociocultural da comunidade e reduzissem os controles burocráticos inúteis. Para isso, foi imprescindível que o poder descentralizado, transferido oficialmente à responsabilidade das unidades escolares, fosse respeitado pelas autoridades dos níveis hierárquicos superiores de decisão.

Com a adoção da política de descentralização, os limites da competência de cada unidade escolar ficaram estabelecidos e os mecanismos de intervenção, controle ou tutela das autoridades também podiam ser previstos. Nesse caso,

porém, devia-se ater aos princípios de subsidiariedade do Estado ou dos órgãos centrais que asseguraram a unidade do sistema escolar na diversidade das unidades escolares.

Existiu uma tentativa de descentralização administrativa ou de órgãos descentralizados e uma descentralização política ou do governo. Nesse caso, tratou-se dessa última que criava uma nova relação entre as comunidades e a escola, ou seja, uma relação em que houvesse uma redistribuição básica da autoridade e das responsabilidades e, conseqüentemente, do poder decisório.

Descentralização e a autonomia efetiva das escolas criaram a condição básica e facilitadora da possibilidade de sua gestão colegiada. Sua prática constituiu a garantia de uma inserção dinâmica do sistema escolar no sistema social global, assegurando a supressão das disfunções burocráticas e a prioridade dos fins pedagógicos. Nesse novo contexto, as relações burocráticas entre os participantes do ensino iriam transformar-se numa relação de colegialidade. O desejo de participar precisava ser cultivado, no dizer de Lesbaupin (1999):

(..). as pessoas não nascem com esse desejo e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são freqüentemente reprimidas. Os processos participativos implicam uma revisão de papéis em que o povo deixa de ser espectador e passa a ser protagonista da decisão pública” (p.37).

Toda essa distribuição de poder não interessava aos setores que tradicionalmente definiram os rumos políticos e econômicos no Estado do RS. O predomínio de uma concepção liberal de democracia, na qual há uma limitação da participação do cidadão - de modo a não haver muita pressão sobre o sistema com demandas sociais que ameacem a prioridade da acumulação sobre a distribuição -, interessa aos setores que têm o domínio econômico e político na sociedade. Como escreve Gadotti (1995):

(...) descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de auto governar-se (p.102).

Através da autonomia, criaram-se novas relações sociais opostas às relações autoritárias preexistentes. A autonomia negava a uniformização e celebrava a diferença, valorizando a originalidade e o novo, buscando o intercâmbio com outras experiências sociais. Autonomia, democracia e cidadania são conceitos interdependentes. Cidadão é aquele que participa do governo, e participa do governo aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

A autonomia da escola é um movimento que já ocorre nas Américas, especialmente nos Estados Unidos e Canadá, em países da Europa - Itália, a Espanha, Portugal e Inglaterra -, e até na Austrália. Em alguns países, a descentralização tem caminhado para a autonomia regional ou para a autonomia municipal; em outros, para a autonomia das escolas; em outros ainda, para a "escola pública-privada-social" (GADOTTI, 1995, p.103).

A descentralização e a autonomia das escolas abriram um espaço para a participação e a democratização num sistema público de ensino. Esses exemplos práticos de formação para a cidadania se dão, de modo privilegiado, na participação no processo de tomada de decisão dentro do colegiado da escola. Esse conselho é o órgão mais importante de uma escola autônoma e a base da democratização da gestão escolar.

Segundo Gadotti (*Op. Cit.*), quatro grandes princípios deveriam reger a administração de um sistema único e descentralizado de ensino: a gestão democrática, a comunicação direta com as escolas, a autonomia da escola e a avaliação permanente do desempenho escolar. A gestão democrática supõe a descentralização do poder para a instância da unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário. A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que a escola é o lugar central da educação e, por isso,

deveria tornar-se o pólo irradiador da cultura, para reproduzi-la e para elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. Finalmente, a avaliação permanente do desempenho escolar precisa tornar-se parte essencial de seu projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório.

Finalmente, cabe lembrar que a educação é um processo coletivo. Pais e escolas têm responsabilidade legal em relação à educação das crianças, mas esta ocorre tanto dentro como fora da escola. A coordenação destes elementos da educação é importante. Ora, é no colegiado da escola que pais e educadores profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional. A conscientização é a base da participação que, por sua vez, fundamenta a libertação autêntica. A consciência da realidade e da capacidade para transformá-la é a pré-condição para a participação ativa na história, na sociedade e na transformação da realidade (FREIRE, 2000, p.27).

Toda ação pedagógica consiste num processo de participação e, por conseqüência, a gestão do ensino também precisa ser participativa. A ação pedagógica não bancária é um processo de interação entre professor e aluno, onde ambos aprendem e ensinam. Nesse processo dialético, a educação é denúncia e anúncio (FREIRE, *Op. Cit.* p.28). Denúncia das estruturas injustas e anúncio da possibilidade de uma sociedade mais justa para todos. A gestão deste processo, também, precisava tornar-se pedagógica através da abertura à participação para todos os agentes da educação. Ou seja, educa para a democracia através da gestão democrática na escola.

A Frente Popular, através do movimento da Constituinte Escolar/RS, tentou implementar a participação educativa a partir da mesma natureza da pessoa e do ato educativo, se constituiu um direito fundamental da pessoa: o poder de intervenção e gestão de sua própria vida e atividades. Nada é mais pessoal do que a própria educação. Donde surge o direito primordial à participação educativa.

A natureza do ato e processo educativo, seja como processo personalizador ou socializador, postula a participação. Como processo personalizador, a

participação contribuiu para desenvolver a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de compreensão, aceitação, análise e valoração da pessoa humana. De um lado, é a pessoa humana buscando desenvolvimento integral, exercício da liberdade, relação social, responsabilidade e auto-afirmação. De outro, é a co-gestão promovendo o humanismo integral democrático, a auto-determinação responsável, o diálogo-interdependência, a co-responsabilidade e a valoração-crítica. E na condição de co-responsável pela educação dos alunos, a comunidade dos pais precisa exercer uma parceria mais sólida com os educadores nos vários domínios da tomada de decisão.

Numa sociedade democrática, cada pessoa se sente responsável por si e pelos outros. Na democracia há lugar para os interesses individuais, sem exclusão de uma agenda comum. Uma sociedade democrática estabelece elos entre os interesses individuais e os coletivos. Sem interesses coletivos, não há sociedade ou comunidade. Nesse contexto, cada membro da sociedade ou comunidade precisa perguntar-se o que pode fazer para aprimorar seu ambiente ou comunidade. Ensinar a responsabilidade para a comunidade é tarefa de todos os membros da escola.

Participação é entendida como: “fazer parte de, tomar parte em, fazer saber, informar, anunciar”. (CUNHA, 1991, p.28), isto é, fazer parte de uma ação, agindo em uma ação que é coletiva. Portanto, tem um caráter instrumental, porque, ao participar, exercita-se um direito de cidadania, uma responsabilidade de quem o faz, pelo que se faz e por aquilo que necessita ser feito. Neste fazer conjunto, aprende-se a colaborar com outras pessoas, aperfeiçoando-se na convivência com os demais. A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso sociais arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos e solidários.

Saviani (1996) coloca que: "o significado mais poderoso da democracia não é formado pela capciosa retórica política, mas nos detalhes da vida cotidiana" (p. 54). Isso significa levar a sério as realidades do desenvolvimento do currículo, do ensino, da avaliação e da vida dos estudantes e dos professores que precisam participar e cooperar para que as escolas realmente funcionem. Dizer que as pessoas estão comprometidas com essas questões pode parecer uma reafirmação do óbvio, mas é

necessário cultivar esse compromisso e desenvolver essa cultura do nós para que se possa, efetivamente, construir uma gestão democrática na escola.

Para isso, faz-se necessário construir uma gestão da educação que perpassa, democraticamente, todos os espaços escolares, e criar uma educação que é, simultaneamente, disciplinada e amorosa. Uma educação disciplinada e amorosa e uma gestão da educação competente são resultados da participação de todos os envolvidos, que são responsáveis por uma ação que se desenvolva na e para a escola.

Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesses pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e os interesses dos jovens em relação a si mesmos e ao seu mundo. Uma gestão escolar democrática propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de elaboradores de significados, participando efetivamente de todo o trabalho e da organização escolar. Uma gestão escolar democrática reconhece que as pessoas adquiram conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas, que requerem a construção de seu próprio conhecimento.

O modo de vida democrático inclui o processo criativo de buscar formas de ampliar horizontalmente e verticalmente os valores da democracia. Mas, esse processo não é apenas a participação numa conversa eventual sobre qualquer coisa. Pelo contrário, é considerar, de forma inteligente e reflexiva, os problemas, eventos e questões que surgem no decorrer de nossa vida coletiva. “Uma gestão escolar democrática é participativa porque envolve oportunidades constantes de explorar essas questões, de imaginar respostas e problemas e de colocar essas respostas em prática” (SAVIANI, 1996, p.120).

Para isso, é preciso lembrar quem somos nós? A gestão escolar democrática que a Frente Popular pretendia desenvolver pautava-se na efetiva participação comprometida de todos baseava-se numa definição abrangente do conceito de nós,

num compromisso de construir uma comunidade que era tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. Afinal, se as escolas de uma sociedade democrática não trabalham para defender e ampliar a democracia, são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que, de forma individualista, viverão sua vida indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático, no geral. Ao contrário, as escolas de uma sociedade democrática existem e trabalham para defender e ampliar a democracia, por meio da conscientização que se efetiva quando da participação de todos na construção coletiva da cidadania.

A democracia promove o discurso e o debate num ambiente civilizado. Numa democracia, todos podem concordar ou discordar, e debater os problemas até chegar a um certo consenso. Este debate precisa ser conduzido com civilidade, o que não exclui paixão. Mas, uma vez encerrado, deverá haver respeito pelas diferentes opiniões e um envolvimento construtivo. No contexto da escola, a civilidade significou a capacidade de ouvir e promover o discurso entre todos os grupos, independentemente de suas posições.

Diante do que foi colocado, pode-se afirmar que teremos de caminhar muito para consolidar uma escola pública de qualidade para todos que dela necessitarem. Não adianta lamentarmos. Um país, para ser democrático, exige a participação de sua sociedade. As forças políticas definem as situações que se encontram em fase de decisão. Somente por meio de um grupo coeso, com projetos definidos claramente e com a participação de todos os envolvidos na construção de possibilidades possíveis na escola, é que estaremos em condições de sermos atores no processo decisório de nosso Estado e de nosso País, sem parecermos ingênuos.

Dessa forma, o próximo capítulo traz uma retrospectiva histórica do perfil político partidário do RS, na tentativa de melhor compreender como se dá o embate entre as diferentes forças políticas na construção e implementação de um projeto de governo para a educação.

5. ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS: UM OLHAR SOBRE O RIO GRANDE DO SUL

Estudar História é exercitar o olhar. Olhar simultaneamente o passado e o presente, tentando perceber de que modo um se reflete no outro. Estudar História é debruçar-se sobre o tempo e identificar rupturas e continuidades, transformações e permanências, num eterno diálogo (HOBSBAWN, 1997, p.20).

A História tem como objeto de estudo o homem no tempo. Assim, para suas análises e pesquisas, ela não pode assumir um caráter profético. O que a História pode fazer é evidenciar mecanismos e padrões de permanência ou mudanças ao longo do tempo nas sociedades humanas. Nas palavras de Hobsbawm (1997, p.59), o que ela não pode nos dizer é o que acontecerá: apenas quais os problemas que teremos que resolver e onde reconhecer as semelhanças e as diferenças, a fim de esclarecer situações contemporâneas.

A oportunidade de (re)pensar criticamente sua história permite ao homem a consciência de suas possibilidades e limites e dos avanços e recuos no seu projeto de vida - que é parte de um projeto social mais amplo no qual ele se insere -, no movimento do real e do pensamento. A idéia central é que a História vivida não se constrói somente nas grandes estruturas econômicas e políticas, mas também na vida diária e nas brechas do cotidiano. A realização de uma discussão sobre a História Política, neste sentido, está intrinsecamente ligada às perspectivas apontadas acima, ou seja, de investigá-la em outros aspectos além dos meramente personalistas e contribuir para o entendimento do padrão político do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002.

5.1 O perfil político-partidário no RS

As eleições no RS possuem sua singularidade. Qualquer balanço sobre esse processo eleitoral precisa levar em conta, entre outros fatores, as tradições

históricas e políticas do Estado, as características da construção do PT no RS, seu crescimento ao longo da década de 90 e os resultados desse período, que expressaram, entre outras coisas, o reconhecimento da população mais pobre e dos setores médios sobre aquilo que fora proposto e feito durante as gestões municipais em Porto Alegre (ESTADO, Secretaria da Educação, Caderno 4, 2000, s.p.).

O RS é o Estado mais meridional do Brasil, situado no extremo sul do país, com relevantes características regionais, econômicas e culturais, decorrentes de diversas influências, entre as quais a colonização européia, principalmente italiana e alemã, além da cultura platina. Do ponto de vista econômico, tem sido caracterizado por apresentar, ao longo de sua formação histórica, uma forte tendência a incorporar-se à economia nacional como um Estado notadamente agrícola. Essa característica lhe valeu o título de celeiro do país, contudo, não inviabilizou o surgimento de uma economia industrial.

Ao contrário do que a historiografia dos anos 60 apontava, o surgimento da industrialização gaúcha já era notada no final do século XIX, mas o crescimento e consolidação da indústria como sinônimo de projeto nacional, seria mais intenso no pós-30. A ênfase no projeto modernizante, com claras feições capitalistas, porém, não implicaria quebra do padrão agrário. O RS continuaria mantendo o desempenho de Estado voltado para a produção agrícola, apesar da sua inclusão no sistema produtivo capitalista da indústria.

A condição de terceira força, assumida claramente durante a República Velha, não isolou o Estado das decisões nacionais, pois a interferência do RS nas questões maiores do país era evidenciada em inúmeras situações e na participação de homens públicos de destaque. Quanto ao desenvolvimento político, o RS tem sido caracterizado como um Estado atípico. Suas especificidades remontam aos séculos XVII, XVIII e XIX, em que o RS constituiu-se como a fronteira mais militarizada que o Brasil possuía. Esse fato delineou as estruturas gaúchas, já que cada proprietário era também o chefe militar, acentuando a noção de autoridade local, concentradora e autoritária, predominante durante longo período da história gaúcha.

De acordo com Pesavento (1997, p.46), nos anos da República Velha (1889-1930), a influência do positivismo comteano na condução da política e na organização político-administrativa conformaria um perfil, de certa forma, personalista e concentrador. O Positivismo no RS notabilizou-se pela defesa do progresso, incentivador da modernização, porém, com a preservação da ordem estabelecida. As lideranças políticas, influenciadas pelo Positivismo, deram ao Estado o caráter de ordenador lógico-racional da sociedade e de eliminador de conflitos, assumindo o papel de defensor dos interesses de todas as classes sociais, sobretudo daquela que burocraticamente controlava a modernização do Estado. O poder decisório estava centralizado no Executivo, restando ao Legislativo apenas a função de apreciar os orçamentos encaminhados pelo governo.

O fim da política oligárquica e o surgimento de um novo modelo econômico e político ocorreu sob a liderança do gaúcho Getúlio Vargas em 1930. Considerado pertencente à segunda geração de republicanos, Getúlio, juntamente com Flores da Cunha, Lindolfo Collor, Osvaldo Aranha e João Neves da Fontoura, compôs a Aliança Liberal, implantando um novo padrão - o da modernização pela via autoritária. Após os longos 15 anos de governo de Vargas no plano federal e de interventores no RS, abriu-se, em 1945, a fase de redemocratização política.

Dessa maneira, nasceram os partidos complementares criados por Getúlio Vargas: o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O PSD apoiava-se, inicialmente, nos políticos e burocratas que controlavam as máquinas administrativas estaduais, ou seja, nas interventorias do Estado Novo. Já o PTB tinha como objetivo a cooptação da classe trabalhadora emergente, sobretudo através do sistema previdenciário e da base sindical controlada pelo MTE. De outro lado, são fundados os partidos oposicionistas, a União Democrática Nacional (UDN), compondo uma ampla frente anti-getulista, com um projeto liberal modernizante, além do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Quanto ao RS, nesse período, formou-se um quadro partidário eleitoral atípico, onde partidos se organizaram em função de clivagens ligadas ao padrão político-eleitoral distinto do cenário nacional. Assim, destacaram-se, na estrutura

partidária gaúcha, o Partido Liberal (PL), essencialmente gaúcho e anti-getulista e o Partido Republicano Popular (PRP), herdeiro das idéias integralistas.

Apesar da multiplicidade partidária, o PTB converteu-se numa das principais forças políticas. A sua criação se deu a partir da confluência de três vertentes distintas, simbolizadas pela corrente sindicalista, pela corrente doutrinária de Alberto Pasqualini e pela corrente pragmático-getulista. A sua força eleitoral no Estado, ao longo dos pleitos eleitorais, provocou a formação de coligações partidárias para combater sua vitória nas urnas.

O comportamento eleitoral do gaúcho, no período multipartidário anterior a 1964, era, portanto, caracterizado pela presença de uma padronização de disputa político-partidária, baseada em: a) um bipartidarismo de fato, em que a polarização se dava entre as duas forças políticas distintas (PTB e anti PTB); b) a dominação do trabalhismo, ideologia do PTB; c) a inviabilidade de uma terceira força eleitoral capaz de significar uma alternativa ao eleitorado.

Dessa forma, o sistema político bipartidário instalado pelo regime militar, com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), encontrava no RS ambiente favorável, haja vista que já estava ocorrendo a disputa entre duas forças políticas. Alguns traços característicos do sistema anterior, principalmente no que se refere à antiga rivalidade PTB/anti PTB, era transferida para os dois partidos criados pelo Ato Institucional nº 2, em 1967.

A partir da abertura política, em 1979, com a nova lei eleitoral, permitindo a viabilidade de um sistema multipartidário, novos partidos surgiram no cenário nacional e regional. Grupos abrigados na ARENA e no MDB começavam a manifestar sua identidade própria; outros, porém, reivindicavam herança de partidos extintos no regime militar.

Era o caso do PDT, pretendido herdeiro da sigla do PTB, reivindicada por Leonel Brizola e perdida para Ivete Vargas, em disputa no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), sendo fundado em 26 de maio de 1980, já no quadro da reorganização partidária. Os debates acerca da fundação do partido já vinham sendo realizados

sob a liderança de Brizola, originando o primeiro documento do PDT, conhecido como a Carta de Lisboa, fruto do Encontro Trabalhista realizado na capital portuguesa, em junho de 1979.

No Estado, o PDT disputou o peso político da oposição com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A trajetória do PDT, no RS, até a vitória para o governo do Estado, em 1990, foi marcada pelas oscilações em pleitos eleitorais, até a votação expressiva de Leonel Brizola, no primeiro turno das eleições presidenciais de 1989. Nessa primeira eleição presidencial, embora Collor de Mello, tenha saído vencedor, o Rio Grande do Sul se notabilizou pelo voto de oposição, escolhendo massivamente o candidato Brizola, no primeiro turno, e Lula no segundo.

O Partido dos Trabalhadores (PT) foi oficialmente fundado por um grupo heterogêneo, composto por dirigentes sindicais, intelectuais de esquerda e católicos (ligados à Teologia da Libertação), no dia 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion em São Paulo. Fruto da aproximação dos movimentos sindicais tais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o partido, que foi fundado com um viés socialista democrático, surgiu como uma grande novidade na vida política brasileira. Desde a sua fundação, apresentou-se como um grupo de esquerda que defendeu o socialismo como forma de organização social.

O PT emergiu, assim, rejeitando as tradicionais lideranças ditas pelegas do sindicalismo oficial, procurando colocar em prática uma nova forma de socialismo democrático e tentando recusar modelos que já estavam em decadência, como o soviético ou o chinês. Ele significou a confluência do sindicalismo basista da época com a intelectualidade de esquerda anti-stalinista, sendo oficialmente reconhecido como partido político pelo TSE no dia 11 de fevereiro de 1982.

Nas eleições de 1990, para o governo do Estado o PDT usou, como uma das estratégias para viabilizar o seu candidato, Alceu Collares, a ligação com a grande votação de Brizola em 1989. Durante a campanha, procurou-se frisar que Collares poderia ser uma espécie de Brizola no Sul, numa eleição marcada mais pela relevância do perfil das candidaturas e das coligações partidárias do que

propriamente pelo peso dos partidos. Dois nomes se destacariam, formando duas grandes alianças:

Alceu Collares - pela Frente Popular Gaúcha (FGP), apoiada pelo PDT, PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e PC do B (Partido Comunista do Brasil) - e Nelson Marchesan - pela União para um Novo Rio Grande (UPNRG). Venceu a coligação de Collares, no segundo turno, fazendo 45,66% dos votos contra 28,99% do candidato concorrente da UPNRG (PESAVENTO, 1997, p.54).

Quanto à situação econômica, o RS vinha, durante toda a década de 80, apresentando fortes tendências de declínio de crescimento. O período caracterizou-se por enormes dificuldades para o desenvolvimento gaúcho, o que, conjugado à baixa capacidade de arrecadação, gerou uma situação de escassas condições de investimento econômico por parte do Estado.

Do ponto de vista das condições objetivas, havia uma situação favorável a discursos de mudanças e reformas. Essa parece ter sido a percepção daqueles que lançaram a candidatura Collares para o governo do RS, em função de terem empolgado a campanha eleitoral em torno de promessas de mudanças. A Frente Popular Gaúcha (FPG), que venceu as eleições de 1990 no RS, teve, como força majoritária, o PDT, responsável pela indicação do cargo de governador (Alceu Collares). Os demais partidos que compuseram a Frente não tinham grande expressão eleitoral: o PSDB indicou o nome para o cargo de vice-governador (João Gilberto Lucas Coelho), e o PC do B participou apenas como apoiador.

Durante o governo, essa aliança inicial seria progressivamente desfeita. O PC do B rompeu oficialmente com o governo, em 1992. O PSDB, embora não tenha rompido oficialmente, com a saída do vice-governador em novembro de 1993, demonstrou que havia diferenças no interior do Executivo e da Frente que compusera inicialmente o governo.

Segundo Moure (1999, p.167), a gestão de Antônio Britto (1995-1998), teve início após enfrentamento com Olívio Dutra, na eleição que seria o marco da polaridade PT/anti-PT que se instalou no Estado. Os demais candidatos não

alcançaram dez pontos percentuais no primeiro turno, em que Britto fez 39,8% (2.211.270 votos) e Olívio 28,1% (1.560.992). Apoiado por outros partidos conservadores, Britto elegeu-se num equilibrado e concorrido segundo turno, com 49,6% dos votos (2.679.701) contra 45,4% de Olívio.

Seu governo foi considerado polêmico, tendo introduzido no Estado práticas neoliberais, propagando a excelência do mercado no bem-estar social, defendendo a idéia de que a interferência do Estado nas relações sociais introduziria perturbações ao mecanismo de mercado, dificultando o livre jogo da oferta e da procura.

Tal concepção pôde ser constatada nas diferentes políticas públicas implementadas na sua gestão. Iniciou-se a privatização das grandes empresas estatais do RS. A companhia telefônica do Estado, (Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações – CRT), foi privatizada, e o governo Britto foi acusado de privilegiar o grupo *Opportunity*, de Daniel Dantas. A área de telefonia móvel da CRT também foi vendida para a iniciativa privada, para o grupo Telefônica da Espanha. A estatal de eletricidade (Companhia Estadual de Energia Elétrica - CEEE) foi dividida em três empresas, sendo duas privatizadas (Rio Grande Energia - RGE e AES Sul Distribuidora Gaúcha de Energia S.A), conservando como estatal apenas a parte que atendia a região metropolitana e o litoral, seguindo com a denominação CEEE.

O governo Britto também terceirizou uma série de estradas, com o sistema de concessão. Na sua gestão, esse governador concentrou muitos esforços na atração de multinacionais, para incrementar o parque industrial do Estado. Na chamada guerra tributária, ofereceu uma série de benefícios e renúncias fiscais para empresas, como as automobilísticas.

No ano de 1998, Britto tentou a reeleição, mas foi derrotado por Olívio Dutra no segundo turno. No primeiro turno, apoiado por todos os partidos de centro e direita, superou o candidato petista por pouco mais de 23 mil votos, tendo obtido 39,8% dos votos (2.319.302), contra 39,4% de seu adversário. No segundo turno, entretanto, a Frente Popular conseguiu atrair o apoio do PDT, que garantiu a vitória de Olívio por 49,5% dos votos (2.844.767 votos) no segundo turno, contra 48% de

Britto. Apesar de discordar das políticas petistas, o PDT apoiou Olívio por ser radicalmente contra a venda da CEEE e da CRT - companhias encampadas na gestão de Leonel Brizola, líder máximo do partido - e pela fusão da Caixa Econômica Estadual (criada por Brizola) ao Banrisul (Banco do Estado do Rio Grande do Sul).

Vale lembrar que a Frente Popular era composta pelos seguintes partidos:

a) Partido Comunista do Brasil (PCdoB), partido político histórico, baseado ideologicamente nos princípios do marxismo, com expressão nacional e forte penetração nos meios sindicais e estudantis. Segundo a página oficial⁸, foi fundado em 25 de março de 1922, reorganizado em 18 de fevereiro de 1962 e legalizado em 23 de maio de 1985.

b) Partido Socialista Brasileiro (PSB)⁹, partido de esquerda, de formação anti-getulista que segue a ideologia socialista democrática. Foi criado em 1947 a partir da Esquerda Democrática, até ser extinto por força do Ato Institucional nº 2, de 1965. Em 1985, com a redemocratização no Brasil, foi recriado.

O apoio do PDT juntou-se a uma preferência eleitoral da capital, Porto Alegre, por Olívio (ex-prefeito da cidade) e a uma grande rejeição a Britto na metade sul do Estado e na Região da Fronteira do Rio Grande do Sul - zonas que enfrentaram grandes dificuldades econômicas naquela gestão. Além disso, Britto era acusado de querer continuar a política de privatização com a CEEE e com o Banrisul. Alegando constrangimento, Antônio Britto decidiu romper com a tradição e recusou-se a comparecer à cerimônia oficial de transmissão de cargo para Olívio Dutra.

Nesse contexto, evidenciaram-se dois modelos de desenvolvimento que se digladiaram: o modelo neoliberal e o do desenvolvimento sustentável. O primeiro modelo, dominante, assentou-se nas seguintes idéias: a) liberalização dos mercados, prioridade ao crescimento econômico e à competitividade; b) intervenção mínima do Estado no pressuposto de que o mercado é eficiente e capaz de se auto-regular; e

⁸ Disponível em <http://www.partidocomunistadobrasil.org>. Acesso em 8/01/2007.

⁹ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Socialista_Brasileiro. Acesso em 8/01/2007.

c) privatização dos serviços públicos -, educação, saúde, fornecimento de água e energia e segurança social. Essa estrutura marcou a política do governo Britto até então implementada.

Por sua vez, o modelo de desenvolvimento sustentável firmou-se na seguinte premissa: era possível e necessário combinar produtividade com proteção social e equilíbrio ambiental. O modelo neoliberal, não só agrava as desigualdades sociais para além do que é tolerável, como também é ecologicamente insustentável na medida em que os seus padrões de produção e de consumo estão destruindo o planeta a tal ponto que as necessidades básicas das gerações futuras deixaram de estar asseguradas.

O governo Olívio Dutra (1999-2002) assumiu o RS com o compromisso de prestar contas à sociedade e aos partidos que o apoiaram, pois Olívio conseguiu unir a militância dos partidos que integraram a Frente Popular em torno da certeza de que era possível avançar e construir um projeto que tornasse o RS fonte de esperança e inspiração para a esquerda mundial. Ao longo da última década, esses dois modelos tiveram múltiplos confrontos e, em todos eles, o modelo neoliberal aprofundou o seu domínio. Na análise da história política do Estado, é preciso partir de uma premissa fundamental: esse governo constituiu um marco, pois, pela primeira vez, as forças oriundas das lutas populares governavam o Estado que antes era referência política nacional, do projeto hegemônico implantado com o governo Britto.

O governo de Olívio Dutra defendeu um programa de desenvolvimento econômico sustentável e social simultâneo no RS. Esse projeto seguia na contramão do projeto em andamento, neoliberal globalizante, que colocava o Estado sob o controle privado e beneficiava grupos economicamente poderosos em determinadas áreas, desprezando o traço econômico da agricultura, da agroindústria, da micro e da pequena empresa do Estado. Assumiu-se como princípio, tanto aqui, como em nível nacional, uma postura de oposição efetiva a um projeto que era de submissão do país às regras impostas pelos organismos internacionais que defendiam o capital especulativo, em particular, o capital financeiro.

Antes, o Estado era tido como uma espécie de propriedade privada das elites tradicionais. Era uma visão patrimonialista, em que os partidos representantes das elites alternavam-se no poder, mas mantinham a mesma visão de apropriação privada do Estado. Nessa gestão, procurou-se desencadear um processo novo, de apropriação pública do Estado. Isso significou mexer em uma questão culturalmente instituída.

O Estado já não era mais visto como propriedade privada dos governantes, dos seus amigos e partidários ou de grupos econômicos poderosos. Logo, o Estado não deveria se sobrepor à sociedade. Não era o Estado que tinha de controlar o Estado, mas sim, a sociedade. Esse governo queria radicalizar a democracia, em que o Estado, sob o controle público, seria mais eficiente, transparente e, portanto, mais acessível ao cidadão e a serviço do ser humano.

Em decorrência disso, buscou-se estimular a democracia no RS, através da implantação do Orçamento Participativo (OP), abrindo as decisões para o conjunto da sociedade, especialmente para aqueles segmentos que, historicamente, nunca tiveram voz e que, naquele momento, tomavam decisões a respeito de alocação de recursos e definição de políticas. O governo Olívio Dutra estancou, ainda, o sucateamento do Estado, impedindo novas privatizações, apoiando o pequeno e o médio agricultor e a agricultura familiar.

A partir de 1989, com a eleição de Olívio Dutra para a prefeitura de Porto Alegre, o PT iniciou uma ascensão sistemática, que acabou se confirmando, no plano eleitoral, pelas quatro sucessivas vitórias na capital, pelos oito anos na prefeitura de Caxias do Sul (segunda cidade do Estado), pelos quatro anos em Pelotas (terceira cidade do Estado), pelas importantes vitórias em várias cidades do anel metropolitano e, sobretudo, pela vitória e experiência de governar um Estado como o RS, no período 1999-2002.

Nesse período, expressou-se concretamente um modelo diferente do hegemônico na gestão do RS, buscando a melhoria da qualidade de vida, principalmente da população mais pobre, através de serviços públicos e obras estruturais, muitas delas decididas e ordenadas pelo OP. A idéia de democratização

das decisões sobre os investimentos públicos transformou-se em uma materialidade objetiva na vida de setores da população até então extremamente marginalizados. Esta foi uma experiência única e inédita no mundo, chegando a ser implementando um OP em escala estadual, que atingiu quase 10 milhões de pessoas e 497 Municípios¹⁰.

No período do governo Olívio¹¹, a Frente Popular tinha 30 prefeituras, onde se discutiram interesses da população, com apoio da igreja, de sindicatos e de movimentos sociais. É preciso lembrar também os Fóruns Sociais Mundiais que fizeram dessas experiências referências mundiais. Foi nesse contexto que, a partir de 1994, estabeleceu-se uma polarização indiscutível no Estado. O que o PT fez, ou não fez, passou a ser uma referência incontornável no debate estadual.

Os dois últimos anos desse governo foram particularmente marcados por uma intensa campanha político-midiática, centrada na questão da segurança pública e nas denúncias sobre fraudes nas coletas de dinheiro para fundo eleitoral. Durante esse período, reclamações contra o governo Federal foram recebidas com editoriais que criticavam uma suposta tentativa do governo Estadual de fugir de suas responsabilidades para com a segurança.

Na Assembléia Legislativa, o mesmo discurso repetiu-se, acrescido da acusação de sucateamento dessa área pelo Executivo. Essas críticas culminaram na instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da Segurança). O relator da CPI da Segurança, deputado Vieira da Cunha (PDT), em seu relatório final, fez inúmeras acusações à cúpula do governo Olívio, que acabaram sendo arquivadas pelo Ministério Público, em função da ausência de provas.

5.2 A participação do CPERS/Sindicato na Constituinte Escolar/RS: tensões e contradições

¹⁰ Dados do arquivo do Memorial do Partido dos Trabalhadores.

¹¹ *Idem.*

Esse item versa sobre as relações entre o movimento sindical do magistério público gaúcho e a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, tomando, como objeto de estudo, o CPERS/Sindicato frente ao governo da Frente Popular. A idéia é relembrar brevemente, a posição da Instituição no tocante ao movimento da Constituinte Escolar/RS. Apesar deste movimento ter contado com a participação de outros setores da sociedade civil organizada, optei por destacar a atuação do CPERS/Sindicato por este ter sempre reivindicado uma proposta de política pública que contemplasse e fomentasse a participação da comunidade escolar.

Após o lançamento da Constituinte Escolar/RS, apareceram as contradições. Inicialmente, este movimento contou com a contribuição do CPERS/Sindicato, fazendo-se presente em reuniões preparatórias nas quais a SE/RS apresentou a proposta de desenvolvimento do processo, o conteúdo a ser discutido, a metodologia e cronograma previsto. Estiveram presentes no ato de lançamento, na SE/RS (abril de 1999), mas, posteriormente, surgiu a proposta de não participação no processo, condicionando-o à concessão de reajuste salarial e à definição de uma política salarial para a categoria.

No decorrer do ano de 1999, ocorreram várias tentativas de acordo, em reuniões com a direção, propondo a dilatação de prazos, dialogando e atendendo outras reivindicações, tais como o fim da sobreposição de níveis no Plano de Carreira do Magistério encaminhado já em 1999 pelo governo da Frente Popular, a construção do Plano de Carreira dos Funcionários, a atualização de promoções e o aperfeiçoamento da gestão democrática nas escolas. Esse conjunto de questões, somado a um processo contínuo de debates com a Secretaria da Fazenda e Administração, buscou encontrar saídas para a questão salarial.

A categoria do magistério encerrou o ano de 2000 com o mesmo espírito de luta que durante anos, dedicou aos partidos defensores do status quo favorável. Jamais imaginaria, nos anos que amadureceu politicamente como um movimento popular, que reuniria mais de mil trabalhadores em educação em mobilizações contra um governo que ajudou a eleger - governo da Frente Popular -, tendo de lutar

por um Plano de Carreira dos Funcionários de Escola, prometido desde a eleição de Olívio Dutra, cujo discurso em favor da classe trabalhadora foi evidente.

No mês de março de 2000, em uma assembléia que reuniu cerca de 20 mil trabalhadores em educação, que se inicia o confronto. Ali foi deflagrada uma greve que durou 22 dias. A questão se agravou, gerando maiores tensionamentos a partir desse movimento de greve. Na oportunidade, ainda antes do início do ano letivo, em fevereiro, o governo apresentou proposta de reajuste salarial de 10% em duas parcelas¹², reajuste de 20% no vale-refeição e pagamento das promoções de 1994 (em 36 parcelas mensais). Os professores e funcionários rejeitaram a proposta e iniciaram o ano letivo em greve (parcial). A greve findou com a conquista do indecente índice de 14,9% de reajuste salarial, vergonhosamente, parcelado até o final do ano.

Durante a greve, o diálogo foi mantido. Ocorreram vários encontros de negociação entre o governo e o comando de greve, com intensos debates, apresentação de dados sobre as finanças do Estado pelo governo e contestações por parte do Sindicato. Após o término do movimento, o governo encaminhou à Assembléia Legislativa o projeto, assegurando o pagamento dos dias parados e a efetividade a todos, sem prejuízos de qualquer natureza.

Mendes (2005), ao analisar a posição assumida pelo Sindicato em relação à Constituinte Escolar/RS Escolar, lembra:

Nas últimas décadas, o CPERS/Sindicato tem assumido posição contrária às políticas implantadas pelas administrações públicas, especialmente no que se refere à educação. (...) a participação da comunidade escolar nas transformações educacionais também constitui antiga reivindicação, diante das gestões autoritárias que não executaram políticas que promovessem a autonomia e conduzissem ao exercício pleno da cidadania (p.152).

A afirmação demonstra a realidade vivenciada no Estado nas décadas de 1980 e 1990, caracterizando-se como um período de permanente enfrentamento do

¹² Ofício assinado pelo governador Olívio Dutra, de 21.02.2000.

Sindicato com os governos visando obter melhoria salarial e direito à participação na construção da política educacional. No entanto, vivenciou-se a contradição, que dividiu os professores, uma vez que o governo não resolveu rapidamente a questão salarial e a categoria decidiu não participar do processo de construção dos Princípios e Diretrizes da Educação Pública - um dos pontos sempre presente na sua pauta de reivindicações.

Mendes (2005) classificou a participação das escolas na Constituinte Escolar/RS em quatro aspectos:

1) as escolas que participaram, 2) as escolas que não participaram, mas fizeram seus projetos de maneira possível, 3) as escolas que participaram do processo e que, ao elaborar o projeto, montaram comissões à parte, desvinculadas do processo, 4) as escolas que participaram somente após a deliberação do CPERS/Sindicato (p.156).

Os números da participação no processo constituinte foram expressivos: nas 191 Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais, mais de 60 mil pessoas participaram em todo o estado; nas 31 Pré-Conferências Regionais, cerca de 9 mil pessoas eleitas nas Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais; na Conferência Estadual, 3500 delegados eleitos nas Pré-Conferências Regionais. O texto final foi discutido detalhadamente em 100 grupos de trabalho, sistematizado e aprovado em plenária¹³.

Se, por um lado, os números foram expressivos, a contestação da entidade representativa dos trabalhadores em educação representou um entrave sério e, na maioria das vezes, caracterizou-se como disputa, especialmente no momento das definições. Constatou-se também que a “decisão resultou em prejuízos para aqueles que optaram por seguir a deliberação” (MENDES, 2005, p.160).

Em última análise, o posicionamento do CPERS/Sindicato acabou acentuando a criação de movimentos diferenciados de participação na Constituinte Escolar/RS, que resultou em processos de maior ou menor estudo e reflexão sobre a

realidade escolar. A elaboração do Caderno de Educação pelo CPERS/Sindicato, para subsidiar as escolas que não participaram do processo constituinte, foi destacado por Mendes (2005, p.161) como uma forma de reconhecimento do efeito danoso da não-participação das escolas na Constituinte Escolar/RS, dada a inexistência de um acúmulo de reflexões e debates que subsidiassem a elaboração dos documentos exigidos pela legislação:

Recentemente, no RS, foi desenvolvida a Constituinte Escolar, com adesão voluntária, segundo o próprio Governo. Porém, algumas comunidades escolares entenderam que, ao não participar, caem num vazio pedagógico e operacional. Ora, a escola deve ser autora de seu projeto, tanto na circunstância de aderir às linhas de pensamento propostas pelo governo, quanto na hipótese de adotar outros referenciais teóricos e/ou metodológicos. Ao abrir mão dessa prerrogativa, podemos pôr em risco os avanços sobre autonomia e gestão democrática (CPERS/SINDICATO, 2001, p.9 apud MENDES, 2005, p.163).

Ao analisar o conteúdo do caderno elaborado pelo CPERS/Sindicato, evidencia-se uma enorme expectativa gerada pelo Governo Democrático Popular e sua proposta de mudança. Conclui-se que as referências teóricas e as orientações ali indicadas não diferiam do que foi proposto pelo movimento. Constata-se, também uma contradição expressa nas duas últimas frases da citação anterior que salientaram a importância de a escola ter liberdade para adotar referências diferentes daquelas propostas pelo governo como forma de assegurar sua autonomia e gestão democrática, uma vez que o documento utilizava as mesmas bases teóricas da Constituinte Escolar/RS.

5.3 Programa da Frente Popular para a educação no RS

A Frente Popular assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 1999, com uma proposta de gestão popular e de implementação de uma administração diferenciada das que vinham sendo propostas até então pelos demais

¹³ Dados extraídos dos relatórios da Constituinte Escolar – SE-/RS – 2002.

partidos políticos. Tinha, como ponto de partida, a defesa da participação da população nas decisões sobre o caminho que deveria tomar o Estado para que todo cidadão pudesse tornar-se partícipe da sua construção.

O trabalho educacional proposto enquadrava-se em políticas públicas que defendiam a democratização através da participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas, bem como tentava romper com uma tradição histórica populista/autoritária, presente, tantas vezes, em propostas políticas no Estado. Tratava-se de construir e consolidar, na dimensão educacional, uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado e garantindo que a escola estadual fosse, de fato, pública e de qualidade.

Democratizar significava construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, de caráter transformador e libertador, no qual a escola ocupasse o lugar laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário. (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Caderno 4, 2000, s.p.).

Para o governo Popular, caberia ao poder público garantir o ensino público de qualidade para todos. Democratizar o ensino significava, também, assumir a educação pública como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, compreendendo a democratização da educação em três dimensões básicas: a democratização da gestão, do acesso à escola e do conhecimento. O conteúdo ético dessa proposta exigiu total transparência entre os eixos em torno dos quais se estabeleciam as propostas que visavam dar conta de tal propósito, como: democratização do ensino, aprendizagem de pedagogias para as classes populares, democratização das relações institucionais e participação popular.

O Governo Popular concebia a educação como um processo de formação e desenvolvimento da pessoa que interage individual e coletivamente, desvelando dialeticamente a realidade, transformando-a, construindo novas experiências que, sistematizadas através da ação-reflexão-ação, produzam novos conhecimentos.

A propósito, vale destacar: conhecimento como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos, apontando para a necessidade e possibilidade de sua democratização. Conhecimento que superasse a dicotomia teoria/prática, trabalho manual/intelectual; que tivesse na realidade a base da sua produção, superando o caráter artificial e abstrato do ensino tradicional, trabalhando conhecimentos socialmente úteis. Esta concepção contrapunha-se, portanto, à concepção de conhecimento pronto e acabado que pode ser guardado, transmitido e manipulado pelos seus detentores, o que caracteriza as relações autoritárias de poder.

Através do respeito às questões culturais, sócioantropológicas, aos saberes e experiências da comunidade, colocou-se em questão o senso comum, criando condições para a produção e o acesso a novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado.

5.3.1. As três dimensões da democratização da educação¹⁴

a) A democratização da gestão - através dessa dimensão, pretendia-se instituir os mecanismos de participação coletiva, a fim de transformar as relações de poder, na tentativa de possibilitar a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. A eleição direta e uninominal do diretor e vice-diretor e a eleição do Conselho Escolar como órgão máximo - composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, com poder deliberativo – tornaram-se os principais mecanismos de democratização da gestão. Para garantir esse processo, foi necessário estimular a organização de todos os segmentos em entidades representativas: grêmios estudantis, associações de pais e sindicatos de trabalhadores em educação.

Para viabilizar a democratização da educação, não bastava democratizar a escola, mas era necessário compatibilizar o aparelho administrativo com as

¹⁴ Fonte: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 4, 2000, s.p.

exigências da democracia. Impôs-se a superação do funcionamento burocratizado, fragmentado, verticalizado e centralizado, que caracterizava a organização e o funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. O processo exigiu uma dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontalizada e descentralizada, que agilizasse as ações administrativas e que tivesse a capilaridade exigida pelo processo de participação dos usuários nas diversas instâncias de formulação das políticas públicas para o setor.

As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) passaram por uma profunda reformulação interna que levou à redefinição do seu papel. Através delas, deveria ocorrer a descentralização e a operacionalização das políticas. Além das tarefas administrativas, as CREs constituiriam-se em órgãos articulados com a sociedade civil, com os movimentos sociais e com as universidades, implementando e incentivando a discussão da política pública educacional no conjunto da sociedade. Ao mesmo tempo, gerenciariam o processo de formação permanente dos professores e a assessoria político-pedagógica às instituições de ensino da rede estadual em cada região de sua abrangência.

O governo Popular tentou possibilitar as condições legais, materiais e de políticas públicas necessárias para que o Conselho Estadual de Educação (CEE) cumprisse o seu papel, enquanto instância democrática representativa dos diversos setores políticos e sociais, na normatização, formulação, implementação e fiscalização do desenvolvimento da política educacional. Acabando com as listas tríplices, respeitou-se a indicação direta e uninominal das entidades que compunham o Conselho.

A SE/RS deveria estimular, sem tutelar, a formação dos membros do Conselho Escolar de cada escola através de encontros e seminários específicos, contribuindo para que os conselheiros se apropriassem dos conhecimentos necessários para o exercício de suas funções.

A descentralização do poder também deveria se dar pela transferência de verbas diretamente às escolas, através dos Conselhos Escolares que iriam discutir, planejar e deliberar sobre a sua aplicação. Partes do recurso

descentralizado do Orçamento da Educação seriam destinadas, por decisão coletiva de cada região, a partir de critérios e deliberações estabelecidos em processo de OP da Secretaria, em articulação com o OP Geral do Estado. O OP Geral buscou democratizar as decisões e garantir a participação popular na gestão pública.

b) A democratização do acesso à escola para todos - o compromisso político do Governo Popular, com a democratização do acesso, expressou-se no cumprimento de sua responsabilidade na viabilização de projetos de inclusão dos marginalizados na escola, independentemente da faixa etária, cor, gênero e opção sexual. Além da universalização do Ensino Fundamental e da progressiva expansão do Ensino Médio, foi necessário garantir políticas públicas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e de portadores de necessidades educativas especiais e de um amplo movimento de alfabetização de adultos analfabetos, além de um projeto adequado à educação de jovens e adultos trabalhadores.

c) A democratização do conhecimento e da aprendizagem para todos - o mais complexo foi a garantia do acesso ao conhecimento para os que estavam na escola. A escola tem sido uma das instituições que produz e reproduz a exclusão social. A tarefa e o compromisso do Governo Popular era o de tentar garantir a aprendizagem para todos, eliminando a repetência e reduzindo a evasão para índices residuais.

Para isso, fez-se necessário transformar profundamente a instituição escola, através da constituição de relações democráticas de poder, no seu interior e nas suas relações com a comunidade, estabelecendo um amplo processo de participação com vistas à reorganização curricular. Esta escola, enraizada na realidade social, deveria reorganizar seus espaços e tempos, adaptando-se às necessidades da comunidade. Tratava-se de superar a organização curricular seriada, por reconhecer que a estrutura era um dos obstáculos do processo de mudança das práticas escolares e, portanto, da democratização.

O tratamento do conhecimento a partir do enfoque interdisciplinar buscando superar a sua fragmentação e segmentação, o planejamento e ação coletiva do trabalho docente, a superação da avaliação classificatória e seletiva (instrumento de exclusão), o estabelecimento de avaliação participativa (diagnóstica, investigativa e emancipatória), a consideração aos tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos e o compromisso de garantir o acesso ao conhecimento para todos, deveriam ser algumas das principais características da escola voltada para a formação de cidadãos plenos, sendo isso o fulcro da proposta de governo da Frente Popular para a educação gaúcha.

6. O MOVIMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR

(...) Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. (...) Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento. Também todo o desconhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 2005, p.92).

Durante décadas, as camadas populares tiveram sua participação reduzida à eleição de representantes políticos que, em seu nome, tomaram as decisões que conduziram suas vidas. Consolidou-se assim a **democracia representativa**, na qual o exercício do poder era delegado a algumas pessoas eleitas, que decidem, legislam e/ou executam em nome da maioria. Entretanto, entendeu-se que a ampliação e o aprofundamento da democracia exigiria que todos participassem efetivamente das decisões tomadas para o conjunto da sociedade.

Ampliar e qualificar a participação popular eram condições para praticar e consolidar a **democracia participativa**, na qual ser sujeito não significava apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar, interferir nas definições políticas, econômicas e sociais. Isso significava conceber a democracia não apenas como um meio para se tomar o poder; era necessário que a democracia, em nível político e social, fosse muito mais do que isso, ela deveria ser "(...) um regime político em que há condições efetivas de socialização do poder" (TEIXEIRA 1968, p.5).

Foi proposta uma Educação Popular que tivesse na democratização da escola o seu eixo central, do qual derivou o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo, para concretizar um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento do Estado. Urgia a construção de uma escola voltada para o exercício pleno da cidadania em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa escola precisava garantir a qualidade social da educação, assegurando a aprendizagem para todos. Uma escola

comprometida com as classes populares e significativa para os que participassem de sua construção.

Para construir essa escola, era necessária uma política salarial justa, que recuperasse a dignidade profissional e a auto-estima dos trabalhadores em educação. Era preciso, também, uma política de recursos humanos que possibilitasse o debate sobre contratações e plano de carreira. Esse processo exigia, ainda, uma política pública educacional que assegurasse a gestão democrática no acesso, a permanência com aprendizagem e a qualidade social proporcionada pelos espaços e práticas educativas, dentro e fora da escola.

A SE/RS, ciente deste desafio, apresentou como prioridade o Projeto Constituinte Escolar/RS. Enquanto método, esse processo garantiria as condições necessárias para articular a democracia direta e livre, a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis que estabelecessem os princípios e diretrizes da educação.

Na área da educação, a participação popular era condição para a realização do Projeto da Constituinte Escolar/RS. Todos foram convidados a serem constituintes, atuando nos debates, encontros, painéis e conferências que aconteceriam em todo o Estado. Procurou-se encontrar alternativas que garantissem uma nova qualidade social na educação, que assegurassem a gestão democrática e o controle público dos investimentos, resultado da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da escola pública no RS.

A Constituinte Escolar/RS, movimento desencadeado em abril de 1999 em todo o Estado, foi o principal instrumento para a construção da democracia participativa do governo do Estado do RS na área da educação. Assim como o OP foi um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento do controle social sobre o Estado, a Constituinte foi um espaço constituído pela ação da SE/RS para que professores, pais, alunos, funcionários, movimentos sociais populares, instituições de ensino superior e instituições do poder público ocupassem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatassem o seu lugar na história do nosso Estado.

Foi construído um grande movimento que, através de debates, estudos e socialização de experiências, oportunizou, pela primeira vez, que o estado do RS conhecesse, de forma participativa, a vida da escola pública. Assim, a Constituinte Escolar/RS vinha se consolidando enquanto movimento político-pedagógico de resgate e apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares.

O movimento da Constituinte Escolar/RS manifestou intenções que, inspiradas em Paulo Freire, trouxeram novos significados da prática educativa escolar:

O saber tem historicidade pelo fato de se constituir durante a história e não antes da história e nem fora dela. Então, o saber novo nasce da velhice de um saber que antes foi novo também. E já nasce com a humildade - de quem espera que um dia envelheça e suma, para que outro o substitua (FREIRE, 2000, p.43).

O ponto de partida da Constituinte Escolar/RS foi a reflexão sobre a prática e a realidade em que cada escola estava inserida, buscando a participação cidadã das inúmeras comunidades que circundavam essas escolas na proposição de transformações dessa realidade. O delineamento da escola que se queria construir implicava discussão de um projeto de desenvolvimento sócio-econômico compatível com as características regionais, com um programa de geração de renda e emprego e com o respeito à diversidade sócio-cultural. Sobretudo, buscou-se viabilizar a participação popular na definição das prioridades, investimentos e metas do Estado. Portanto, trabalho educativo e um novo projeto de desenvolvimento sócio-econômico estavam intimamente ligados a esse Projeto.

O processo desenvolvido junto à rede estadual de ensino e à sociedade gaúcha fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

a) Educação como um direito de todos os cidadãos, enfatizando a situação daqueles que, ao longo da história, não conseguiram sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos;

- b) Participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação;
- c) Dialogicidade enquanto um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitando a diversidade cultural, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais;
- d) Radicalização da democracia enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometido com os interesses da maioria - as classes populares - estimulando a co-gestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o Estado e,
- e) Utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola que se queria e também do projeto de desenvolvimento sócio-econômico sustentável, possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Texto Base das Pré-conferências, 2000, s.p.).

A Constituinte Escolar/RS teve, como objetivo geral, a elaboração dos Princípios e Diretrizes que orientariam a construção de uma escola democrática e popular, na tentativa de criar as condições para sua implementação, com objetivos específicos:

- A) Estudar a realidade regional, enfatizando o contexto do aluno, resgatar e refletir sobre as práticas educativas realizadas nas escolas públicas estaduais, organizações da sociedade civil – especialmente de organizações populares - e instituições públicas – prioritariamente de administrações populares. B) Aprofundar temáticas apontadas no estudo da realidade. Orientar a ação das Coordenadorias de Educação (CREs) e da Secretaria da Educação (SE/RS) na construção da Escola Democrática e Popular. C) Constituir o processo de discussão da Constituinte Escolar em espaços de formação dos trabalhadores em educação. D) Estabelecer parcerias com diferentes organizações da sociedade civil e instituições do poder público para a construção da Escola Democrática e Popular (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 3, 1999, s.p.).

A coordenação geral do processo Constituinte Escolar/RS era de responsabilidade da SE/RS e nas regiões, das CREs. A coordenação na escola era fundamental para a efetiva implementação e funcionamento do processo. Para atender as necessidades e superar as dificuldades encontradas no decorrer das ações, precisou-se dinamizar, convidar, envolver e estimular a participação da comunidade escolar, contemplando os diversos sujeitos envolvidos. Além disso, a coordenação na escola teve como objetivo assegurar a organização e operacionalização das atividades, garantindo sua efetivação. O registro das

discussões também foi fundamental para assegurar a sistematização do conjunto do processo.

Cada escola teve autonomia para escolher quem coordenaria a Constituinte Escolar/RS, sendo que esse processo deveria ser participativo e democrático, considerando as especificidades de cada escola, ainda, de cada segmento da comunidade escolar. Era importante que a coordenação nas escolas tivesse um bom relacionamento com o conjunto da comunidade escolar, representatividade, capacidade de articulação, vontade e disponibilidade para assumir esta tarefa. Ficou estabelecido o seguinte calendário para o movimento:

QUADRO 1 – Cronograma da Constituinte Escolar/RS

Momentos	Ações Centrais	Sujeitos Envolvidos	Coordenação	Prazos
1º	1. Apresentação da proposta à comunidade escolar e à sociedade em geral.	Escolas, sociedade em geral.	Geral.	Abril e maio de 1999.
	2. Discussão da proposta com as CREs, organizações da sociedade civil, associações de Municípios, CPERS, Instituições de Ensino Superior (IES).	CREs, organizações sociais.	Geral e Regional.	Maio de 1999.
2º	3. Estudo da realidade e resgate das experiências educativas nas escolas.	Comunidade escolar.	Escolas.	Maio a julho de 1999.
	4. Socialização e resgate de experiências de organizações da sociedade civil e de instituições públicas.	Organizações sociais, Escolas.	Geral, Regional, escolas.	Maio a outubro de 1999.
	5. Sistematização.	Comunidade escolar, CREs, SE/RS.	Geral, Regional, escolas.	Novembro a fevereiro de 2000.
3º	6. Aprofundamento de temáticas nas escolas.	Escolas.	Escolas.	Março a maio de 2000.
	7. Seminários municipais para aprofundar as temáticas.	Escolas, organizações civis e instituições públicas.	Regional e escolas.	Abril e maio de 2000.

	8.Seminários estaduais para aprofundar as temáticas.	SE/RS, CREs, representantes da sociedade civil.	Geral.	Abril e maio de 2000.
	9. Sistematização.	Instituições do Poder Público SE/RS, CREs , escolas.	Geral, Regional, escolas.	Junho de 2000.
4º	10.Pré-Conferência Estadual nos Municípios.	Representante das escolas, das organizações civis e instituições públicas.	Regional e escolas.	Junho e julho de 2000.
	11.Pré-Conferência Estadual nas regiões.	Representantes das conferências. Municipais.	Regional.	Junho e julho de 2000.
	12. Conferência Estadual.	Representantes das conferências regionais.	Geral.	Junho e julho de 2000.
5º	13. Reconstrução dos PPPs nas escolas, CREs e SE/RS.	Escolas, CREs e SE/RS.	Geral, Regional, escolas.	Agosto a dezembro de 2000.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

6.1 Relembrando os diferentes momentos da Constituinte Escolar/RS

A Constituinte Escolar/RS aconteceu em cinco momentos com características específicas, subsidiados e acompanhados pelas Coordenações Geral e Regional, mas estreitamente articuladas ao processo como um todo. A seguir, estes momentos serão abordados de forma a melhor mapear as diferentes etapas que constituíram esse movimento.

6.1.1 O primeiro momento: semeando sonhos

O primeiro momento abarcou a elaboração da proposta, a sensibilização, a preparação das condições para o desencadeamento do processo e o lançamento da Constituinte Escolar/RS, ocorrendo de janeiro a maio de 1999.

A discussão da proposta aconteceu através de reuniões das Coordenações da Constituinte Escolar/RS com os diferentes sujeitos envolvidos nessa ação: organizações da sociedade civil, associações de Municípios e instituições de ensino superior. Essas reuniões aconteceram tanto em nível estadual, quanto regional, considerando que: “A escola que buscamos gestar (...) é uma escola em que aprendamos, todos, a nos relacionar criticamente com o conhecimento científico, seja ele oriundo do senso comum, da religião, da arte, da filosofia” (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 4, 2000, *s.p.*).

A escolha da Coordenação Regional aconteceu junto à equipe de cada uma das CREs. A partir de reuniões da Coordenação Geral com cada Coordenação Regional, foi elaborado o plano de ações do processo da Constituinte Escolar/RS em cada região. O lançamento estadual aconteceu no dia 22 de abril de 1999, na SE/RS: lançamento oficial, com a presença do governador do Estado, Secretária da Educação, demais Secretários, representantes das CREs, das organizações da sociedade civil e de outros órgãos públicos; e o momento de formação, com a presença do economista César Benjamin, contextualizando a Constituinte Escolar/RS na conjuntura nacional, refletindo sobre os quinhentos anos de colonização do Brasil - com destaque para o papel da participação popular e da educação na construção do Estado-Nação. O economista evidenciou, também, os desafios colocados ao povo brasileiro e aos professores em especial, para essa construção.

Visando à sensibilização da sociedade para a proposta, foram realizados lançamentos regionais da Constituinte Escolar/RS, oportunizando-se espaço para a discussão de como o trabalho seria desenvolvido e para a escolha das coordenações em cada escola participante e nas próprias CREs. Para subsidiar as ações do segundo momento, foram produzidos vários cadernos, entre eles: um, com dados da realidade sócio econômica, com estatísticas educacionais e indicação bibliográfica de produção das administrações populares; e outro caderno com orientações para utilização dos dados e sugestão de roteiro para a sistematização das discussões.

QUADRO 2- Ações desenvolvidas no 1º momento da Constituinte Escolar/RS

AÇÕES CENTRAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	COORDENAÇÃO	PRAZOS
Constituição de Equipes para elaboração da proposta.	Equipe da Secretaria da Educação – SE/RS.	Coordenação Geral.	Janeiro de 1999.
Discussão da proposta nos e encontros com equipes das CREs.	Equipes das CREs e SE/RS.	Coordenação Geral.	Fevereiro a abril de 1999
Apresentação da proposta à comunidade escolar e à sociedade em geral no início do ano letivo.	Comunidade escolar e sociedade em geral.	Coordenação Geral.	Março de 1999.
Discussão da proposta com organizações da sociedade civil, associações de Municípios, CPERS e instituições de ensino superior.	Organizações da sociedade civil, associações de Municípios, CPERS e IES.	Coordenação Geral e Regional.	Março a maio de 1999.
Discussão da proposta nas CREs, planejamento do processo e escolha da Coordenação Regional.	Equipes das CREs.	Coordenação Geral.	Março a maio de 1999.
Lançamento estadual e regional.	Governo do Estado e sociedade civil em geral.	Coordenação Geral e Regional.	22 de abril a maio 1999.
Preparação de material de divulgação e subsídios para o segundo momento.	Coordenação Geral.	Coordenação Geral.	Março a setembro de 1999.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

6.1.2 O segundo momento: procurando caminhos

No segundo momento, foi realizado o estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política e cultural), o resgate das práticas

pedagógicas e o levantamento das temáticas para aprofundamento. Ele ocorreu de maio a fevereiro de 2000. Após o momento de apresentação da proposta, iniciou-se o estudo da realidade local e regional, além do resgate de práticas pedagógicas de escolas e organizações populares.

As metodologias utilizadas pelos professores, diferentes formas de avaliação e realização de conselhos de classe, de participação da comunidade na gestão da escola, projetos alternativos realizados em diferentes áreas do conhecimento foram algumas práticas analisadas. Procurou-se incentivar o resgate da história da escola e da comunidade onde estava inserida. Sabemos, contudo, que experiência não se troca, não se ensina. Experiencia-se, vive-se e também se relata e socializa. É um processo e não um produto acabado. Não há modelo. Há possibilidades (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Cadernos Temáticos, 2000, v.3, s.p.).

Cada escola, a partir do resgate das suas práticas pedagógicas, apontou os temas que, ao serem aprofundados, permitiriam chegar a um nível crítico de compreensão da realidade e a conseqüente identificação de ações que superassem as contradições reveladas por essas práticas. Coube, a cada região, sistematizar os temas indicados pelas escolas participantes da Constituinte Escolar/RS em seminários regionais de sistematização.

Cada escola escolheu a sua coordenação do processo Constituinte Escolar/RS. O processo de escolha buscou considerar as especificidades de cada escola e, ainda, de cada segmento da comunidade escolar. A partir de reuniões das Coordenações Regionais com as Coordenações nas escolas da região de abrangência de cada CRE, foi elaborado o plano de ações.

Os elementos utilizados para mediar as diferentes representações, possibilitando o diálogo entre elas, minimizando a tendência à polarização de posições entre o "bem" e o "mal", foram critérios definidos pela comunidade escolar a partir da leitura dos pressupostos da Constituinte Escolar/RS. Era esse o momento de identificar os Temas que deveriam ser aprofundados a fim de que a realidade deixasse de ser percebida como um beco sem saída e passasse a ser entendida no seu verdadeiro aspecto – de um desafio ao qual os homens deveriam responder, pois, a partir da "(...) permanente ação

transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p.93).

Durante essa discussão com os diferentes segmentos da comunidade escolar, foi preciso estar alerta, pois, "diante de um universo de temas em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança" (FREIRE, *Op. Cit.* p.29). Essa diversidade de entendimento poderia tirar dos temas sua significação profunda e o aspecto dinâmico que deveriam caracterizá-los, estabelecendo-se um clima de irracionalismo e de sectarismo. Fez-se necessário, então, superar a irracionalidade criadora de mitos compreendendo que, para além dessas situações, e em contradição a elas, encontrava-se algo ainda não experimentado, "(...) as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas" (FREIRE: *Op. Cit.* p.30).

O papel da temática, portanto, foi possibilitar a relação entre o particular e o geral, entre o concreto e sua abstração conceitual, entre a prática cotidiana e a teoria. Partindo das práticas das escolas, problematizando-as e contextualizando-as, chegou-se à definição dos temas e temáticas dos Municípios, que foram sistematizados nos Seminários Regionais. Em seguida, em nível estadual, tendo como horizonte os pressupostos da Constituinte Escolar/RS e os eixos do Programa de governo para a Educação da Frente Popular foram definidos os temas e as temáticas que seriam aprofundadas no terceiro momento.

Os critérios para essa organização foram: a) supressão de redundância e repetição; b) abrangência (possibilidade de incluir outros temas e temáticas, por exemplo); c) frequência (número de vezes em que foi mencionado); d) agrupamento por similaridade; e) atendimento de uma abordagem político-filosófico, possibilitando uma relação entre a dimensão local (micro) e o contexto social mais amplo (macro) e f) possibilidade de interferência direta na prática concreta das escolas.

Os temas apontados pelas escolas foram organizados nos quadros regionais. Os quadros, com os temas propostos em cada regional, possibilitaram conhecer as

situações particulares do conjunto de escolas de cada uma das CREs¹⁵. Foi necessário propor temáticas significativas que permitissem a relação entre o particular do grupo e o contexto mais amplo do tema. A partir disso, foi definido um conjunto de 25 temas, articulados em quatro temáticas, que serviram de referência para a continuidade do debate em todo o Estado.

a) Temáticas: 1-Educação: Democracia e participação; 2- Construção Social do Conhecimento; 3-Políticas Públicas e Educação e 4-Concepção de Educação e Desenvolvimento.

b) Temas: 1.Gestão Democrática; 2.Planejamento Participativo; 3.Estrutura do Sistema Educacional Escolar; 4.Relações de Poder na Escola e na Sociedade; 5.Concepções Pedagógicas/Teorias de Ensino-Aprendizagem; 6.Processo de Ensino-Aprendizagem e Construção do Conhecimento a partir da Realidade; 7.Conhecimento Científico e Saber Popular; 8.Currículo; 9.Evasão e Repetência; 10.Avaliação da Prática Educativa; 11.Papel do Estado, Escola como Espaço Público; 12.Escola: Humanização ou Exclusão; 13.Projeto de Desenvolvimento e Educação; 14.Formação dos Trabalhadores em Educação; 15.Saúde dos Trabalhadores em Educação; 16.Educação Ambiental; 17.Educação no Meio Rural; 18.Educação e Tecnologias; 19.Violência; 20.Trabalho Infantil e Adolescente; 21.Influência dos Meios de Comunicação; 22.Diversidade Sócio-cultural; 23.Étnica e de Gênero; 24.Ética, Cidadania e Valores, e 25.Construção da Unidade Política-Pedagógica na Diversidade dos Níveis e Modalidades de Ensino.

A participação da comunidade escolar foi requisito fundamental para a construção de uma proposta de escola democrática e popular, na tentativa de torná-la concreta a partir da discussão sobre a realidade vivenciada e de sua contextualização. As práticas pedagógicas resgatadas e a explicitação da visão de mundo que as sustentavam possibilitaram emergir, trazer à tona, as dificuldades e conflitos existentes naquela situação.

¹⁵ Segue em anexo (05) o quadro com os temas e temáticas apontados pela 2ª CRE de São Leopoldo.

Dois foram os movimentos: de um lado, partiu-se da compreensão que a própria comunidade tinha da sua realidade (incluindo-se aqui as contradições existentes) e, de outro lado, inseriu-se essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. No dizer de Freire (1987): "A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertadora" (p.33).

Após, realizou-se o Seminário Estadual, com organizações da sociedade civil e representantes de administrações populares, nos dias 23, 24 e 25 de junho, com o objetivo de socializar das experiências que estavam sendo realizadas pelas organizações e administrações populares.

QUADRO 3- Ações desenvolvidas no 2º momento da Constituinte Escolar/RS

AÇÕES CENTRAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	COORDENAÇÃO	PRAZOS
Discussão da proposta com um representante da direção da escola, um representante de cada segmento da comunidade escolar e representantes de organizações populares existentes na comunidade.	Um representante da direção da escola e um representante de cada segmento da comunidade escolar.	Coordenações Regionais.	Maior de 1999.
Apresentação da proposta à comunidade escolar.	Comunidade escolar.	Coordenações nas escolas.	Maior de 1999.
Escolha das Coordenações nas Escolas.	Comunidade escolar.	Coordenações Regionais.	Maior de 1999.
Discussão da proposta com um representante da direção da escola, um representante de cada segmento da comunidade escolar e representantes de organizações populares existentes na comunidade.	Um representante da direção da escola e um representante de cada segmento da comunidade escolar.	Coordenações Regionais.	Maior de 1999.

Apresentação da proposta à Comunidade escolar.	Comunidade escolar.	Coordenações nas escolas.	Maio de 1999.
Escolha das Coordenações nas escolas.	Comunidade escolar.	Coordenações Regionais.	Maio de 1999.
Estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, cultural...), resgate das experiências educativas desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual e levantamento das temáticas a serem aprofundadas.	Comunidade escolar.	Coordenações nas escolas.	Maio a outubro de 1999.
Socialização e resgate de experiências educativas de organizações da sociedade civil e instituições públicas.	Organizações da sociedade civil, instituições do poder público, equipes da SE/RS e das CREs.	Coordenação Geral e Coordenações Regionais.	Maio a outubro de 1999.
Preparação das Coordenações nas escolas.	Coordenação nas escolas.	Coordenações Regionais.	Maio de 1999.
Sistematização do momento e definição das temáticas a serem aprofundadas.	Comunidade escolar, CREs e SE/RS.	Coordenações nas escolas, Regionais e Coordenação Geral.	Novembro de 1999 a fevereiro de 2000.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

6.1.3 O terceiro momento: buscando transformar a realidade

No terceiro momento, de março a maio de 2000, houve o aprofundamento das temáticas levantadas no segundo momento. Marcado pelo aprofundamento dos temas e temáticas, esse momento foi de estudo e leitura de referenciais teóricos como Freire, Paro, Arroyo, entre outros. Para auxiliar no debate, foram elaborados vinte e cinco cadernos - subsídios teóricos, correspondentes aos 25 temas, anteriormente definidos e já elencados.

A prática concreta, que na escola gerava conflitos e dificuldades, exigia, para a superação desses conflitos, a sua discussão. Foi esse o momento em que as pessoas se posicionavam, colocavam-se, opinavam, apresentando seus diferentes entendimentos a respeito do tema em questão. Ou seja, todo entendimento deu-se a partir de uma concepção de mundo, que precisava ser explicitada para que, a partir da identificação das diferenças presentes naquele grupo, se pudesse construir novas e diferentes formas de superar os conflitos daí decorrentes.

Uma das formas foi a problematização do tema, através de perguntas ou propostas que levassem a pensar sobre ele de forma mais abrangente, deslocando-se das idéias já construídas, questionando o senso comum sobre o tema. A partir da problematização da visão sobre o tema, iniciava-se um processo de aprofundamento teórico. A teoria era necessária para que ocorresse a reflexão sobre o assunto, (re)significando o entendimento inicial e conseqüentemente o aprofundando. Essa totalidade aqui apontada foi a relação que se estabeleceu entre o tema (micro/prática) e a temática (macro/contexto sócio histórico).

A compreensão da prática que se desenvolveu, nesse momento, adquiriu outra dimensão e se pôde perceber as mudanças em cada uma das ações que a constituíram. Agora, as práticas não eram mais vistas como naturais, sem intencionalidade definida, passando a estarem colocadas em um lugar, numa determinada sociedade e época, com sujeitos que a fazem existir a partir das suas ações e sempre com conseqüências concretas. Entendida assim, a prática podia ser alterada pelos sujeitos que a vivenciavam, propondo formas alternativas de intervenção que superassem os conflitos identificados no momento em que a prática foi resgatada e analisada.

Assegurando a continuidade lógica e metodológica do processo como um todo, cada Caderno Temático partiu de questões da prática cotidiana das escolas, através de uma problematização inicial do tema, apresentando questionamentos que possibilitaram relacionar o estudo com a realidade da escola. A problematização foi seguida de textos de aprofundamento teórico e de questões para a elaboração de planos de ação, apontando para a necessidade e a possibilidade de propostas concretas de mudança da realidade de cada escola.

Para construir essa síntese, realizou-se um Seminário de Preparação do Terceiro Momento da Constituinte Escolar/RS. A partir dos elementos teóricos trabalhados e da caminhada até aquele momento, houve uma sistematização metodológica que seria desenvolvida no aprofundamento dos temas e das temáticas. A lógica para o aprofundamento teve, como ponto de partida, a realidade, para que, depois de analisada com suficiente globalidade, se pudesse chegar a uma visão histórica e contextualizada da sociedade e, então, de forma sistemática e ordenada conscientemente, compreender teórica e criticamente a prática. A compreensão teórica e crítica da prática possibilitaria ter uma ação de intervenção que avançasse na direção de uma escola democrática e popular.

QUADRO 4- Ações desenvolvidas no 3º momento da Constituinte Escolar/RS

AÇÕES CENTRAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	COORDENAÇÃO	PRAZOS
Aprofundamento das temáticas nas Escolas.	Comunidade Escolar.	Coordenação nas escolas.	Março a maio de 2000
Seminários municipais para aprofundamento de temáticas.	Representantes da comunidade escolar, de organizações da sociedade civil e de instituições do poder público.	Coordenações Regionais e nas escolas.	Abril e maio de 2000.
Seminários estaduais para aprofundamento de temáticas.	Coordenação Geral, Regional e representantes de organizações da sociedade civil e de instituições do Poder Público.	Coordenação Geral.	Abril e maio de 2000.
Sistematização do momento.	Coordenações das escolas, Regionais e Geral.	Coordenações nas escolas, Regionais e Geral.	Junho de 2000.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

6.1.4 O quarto momento: definindo os Princípios e as Diretrizes para a educação gaúcha

No quarto momento – junho e julho de 2000 -, houve a definição de Princípios e Diretrizes da escola democrática e popular. Esse foi o momento das definições. Os Princípios e as Diretrizes da proposta educacional foram elaborados a partir da caminhada realizada até o aprofundamento temático e sistematizado em um Texto-Base. Nas 191 Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais, realizadas de 10 a 26 de julho, mais de 60 mil pessoas aprofundaram o Texto-Base para as Pré-Conferências Regionais. Em agosto, nas 31 Pré-Conferências Regionais, o texto foi novamente analisado e discutido com a participação de cerca de 9 mil pessoas, eleitas nas Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais.

QUADRO 5- Ações desenvolvidas no 4º momento da Constituinte Escolar/RS

AÇÕES CENTRAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	COORDENAÇÃO	PRAZOS
Pré-Conferência Estadual nos Municípios.	Representantes das comunidades escolares, de organizações da sociedade civil e de instituições do poder público.	Coordenações nas escolas e Regionais.	Junho de 2000.
Pré-Conferência Estadual nas Regionais.	Representantes das conferências municipais.	Coordenações Regionais.	Junho de 2000.
Conferência Estadual.	Representantes das conferências regionais.	Coordenação Geral.	Julho de 2000.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

Enfim, foi realizada a 1ª Conferência Estadual de Educação. Foi o momento em que o texto construído a partir dos debates regionais teve uma nova versão e, mais uma vez, foi detalhadamente discutido em 100 grupos de trabalho. Posteriormente ao debate em grupos, cada proposta de Princípio e Diretriz foi analisada e votada na plenária final da Conferência, que contou com a participação dos 3.500 Delegados/as eleitos/as nas Pré-Conferências Regionais da Educação do

RS¹⁶. Segue, em anexo (01), o Regimento construído para a 1ª Conferência Estadual de Educação.

Depois da construção do regimento em parceria com as CREs , em mais de ano e meio de trabalho intenso, discussões, debates e reflexões permanentes, o primeiro desafio fora superado. Pela primeira vez, na história do Estado, tantas pessoas foram sujeitos efetivos da construção dos rumos para a escola pública estadual. Ficaram comprovadas a capacidade e a possibilidade real de elaboração, teorização e construção coletiva do conhecimento.

Para que os Princípios e Diretrizes da educação na rede pública no RS fossem assumidos pelo conjunto da sociedade e da comunidade escolar, era condição ser resultado de uma prática efetiva de participação na sua elaboração e na sua definição. Além disso, a elaboração desses Princípios e Diretrizes deveria ser precedida por um amplo trabalho de identificação das necessidades que a realidade educacional e escolar apresentavam, articuladas à análise e compreensão dos fatores que são determinantes dessa realidade.

Os Princípios e Diretrizes foram organizados através de temáticas articuladas entre si, as quais passarei a explicitar:

QUADRO 6- Temática I. Educação: democracia e participação

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
1. Educação como um direito de todos.	1. Fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola, família e sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo.
2. Educação libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista.	2. Avaliação constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar e não excludente, por toda a comunidade escolar.

¹⁶ FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, s.p.

3. Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.	3. Desenvolvimento de práticas de avaliação da aprendizagem coerentes com um processo pedagógico democrático, participativo e dialógico.
4. Escola como espaço de compreensão crítica dos meios de comunicação, como um dos instrumentos da construção de uma sociedade justa e democrática.	4. Construção de um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, através da qualificação das relações entre SE/RS, CREs e escolas e de suas relações internas.
5. Respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual, religiosa e política.	5. Qualificação das relações entre a SE/RS, CREs, Escolas, Promotoria Pública, Conselhos Tutelares, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, CEE, Conselhos Municipais de Educação e outros Conselhos, no acompanhamento das políticas públicas educacionais.
	6. Superação da estrutura centralizada, fragmentada e verticalizada do Sistema Estadual de Educação.
	7. Participação da comunidade na elaboração do calendário escolar, oportunizando tempo/espaço para estudo e debate sobre as práticas pedagógicas, de acordo com a realidade de cada escola.
	8. Fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar como espaços representativos dos segmentos da comunidade escolar, de exercício da democracia participativa e de capacitação política e formação de lideranças.
	9. Qualificação das instâncias representativas e setores da escola (Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Equipe Diretiva) para intensificar as práticas participativas.
	10. Posicionamento crítico frente aos meios de comunicação social e construção de formas alternativas para acesso da comunidade escolar à informação.
	11. Planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola.
	12. Constituição da SE/RS, CREs e escolas em espaços de reflexão para integração da comunidade escolar.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, s.p.

O aprofundamento teórico construiu a sustentação para a formulação de princípios e diretrizes que foram definidos no momento da realização da 1ª Conferência Estadual de Educação. A realização dessa Conferência, desde sua preparação nas Pré-Conferências nos Municípios e nas regiões, caracterizou o 4º Momento da Constituinte Escolar/RS.

A questão da participação e de suas múltiplas dimensões, com ênfase na participação cidadina, na sua dimensão cotidiana e em seu impacto societal, foi abordada segundo as teorias contemporâneas de sociedade, sobretudo aquelas que tratam do tema da redefinição das relações entre Estado e sociedade civil no Brasil.

A participação estava em estreita vinculação com o processo de descentralização e, por esta razão, foi compreendida como um mecanismo essencial para a democratização do poder público, além de criar um espaço vital para o fortalecimento de uma cidadania ativa e para o processo de democratização da ação do Estado e das suas práticas institucionalizadoras. O tema articulador tinha em vista a participação popular na gestão pública e as transformações qualitativas na relação entre Estado e sociedade civil, consideradas como referência de um ponto de inflexão e como reforço das políticas públicas centradas na ampliação da cidadania ativa.

Essa escolha decorreu da necessidade de aprofundar a reflexão em torno de um tema que, dada a sua atualidade, exigia análises sobre os seus alcances e limites, mas principalmente sobre a potencialidade implícita na constituição de uma esfera pública. O desafio, portanto, era o de analisar, de um lado, os impactos de práticas participativas que apontavam, a partir da manifestação do coletivo, para uma nova qualidade de cidadania, que instituiria o cidadão como criador de direitos, o que permitiu abrir novos espaços de participação sócio-política. Por outra via, seriam vislumbrados os aspectos que configuraram as barreiras que precisavam ser superadas para multiplicar iniciativas de gestão que articulassem eficazmente essa complexidade com a democracia.

QUADRO 7- Temática 2. Construção social do conhecimento

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
1. Conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico-social.	1. Participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção social do conhecimento.
2. Construção do conhecimento comprometido com a transformação social, referenciado na realidade histórica, em interação com os diferentes saberes e com a valorização da cultura popular.	2. Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado ao saber científico.
3. A construção do conhecimento como processo coletivo e constante pressupõe a formação permanente dos trabalhadores em educação.	3. Currículo voltado para as diferentes realidades e sujeitos.
4. Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.	4. Currículo construído de forma interdisciplinar, integrando as áreas do conhecimento, através de propostas pedagógicas construídas a partir da realidade.
5. Educação fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças), como condição da construção social do conhecimento.	5. Incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento.
6. Escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento.	6. Processo ensino-aprendizagem embasado na relação dialética entre a prática e a teoria.
	7. Utilização crítica e democrática dos recursos tecnológicos e dos meios de comunicação social.
	8. Criação de espaços de participação de todos os segmentos na vida da escola, tornando-os co-responsáveis no processo de construção do conhecimento.
	9. Valorização da cultura da população do campo nos PPPs das escolas do meio rural.
	10. Construção de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas, democráticas e emancipatórias, que levem em consideração o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes.
	11. Superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, que

	considerem os sujeitos com suas histórias e vivências.
	12. Construção de um projeto político-pedagógico coerente com os Princípios e Diretrizes construídos no processo CE/RS e definidos na Conferência Estadual de Educação.
	13. Reordenamento do tempo e do espaço escolar, respeitando o ritmo e os tempos de aprendizagem, bem como as diversidades socioculturais.
	14. EA como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar.
	15. Construção coletiva de práticas pedagógicas que evidenciem a importância da busca do conhecimento.
	16. Currículo escolar voltado às necessidades e aos interesses da população e articulado com a realidade social e histórica dos espaços urbanos e rurais em nível local, regional, nacional e mundial, considerando as diferenças culturais.
	17. Criação de mecanismos e espaços para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, articulados à proposta pedagógica da escola.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, s.p..

O caráter social do desenvolvimento humano foi abordado como processo investigativo empreendido na constituição e promoção do ser humano. Estando o sujeito inserido num ambiente de significações construídas numa determinada cultura, ou seja, num ambiente social e culturalmente organizado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento não se realizaria à margem, mas se gastaria nas interações sociais. Isto é, nessa organização social e cultural encontrar-se-iam as possibilidades de produção de significados que alicerçam os processos de humanização e subjetivação dos indivíduos.

QUADRO 8- Temática 3. Políticas públicas e educação

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
------------	------------

1.A educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na escola pública, sem discriminação de qualquer natureza.	1.Construção da política pública educacional de valorização, qualificação e formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação, com a participação da comunidade escolar.
2.As políticas públicas educacionais do Estado devem ser construídas com a participação da comunidade escolar.	2.Construção coletiva dos Planos de Carreira, Política de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador em Educação, formação permanente e em serviço, e política salarial.
3.As políticas públicas para educação devem estar articuladas ao projeto de desenvolvimento social do Estado.	3.Articulação de políticas e programas suplementares à educação (bolsa-escola, renda mínima, etc.)/ que contribuam para garantia do acesso e permanência na escola de estudantes com necessidades.
4.O atendimento às demandas educacionais no Estado do RS deve ser construído em regime de colaboração com os Municípios e a União.	4.Incentivo e apoio à construção de propostas alternativas de comunicação, como forma de valorizar a capacidade criativa da comunidade escolar e contribuir para a democratização dos meios de comunicação social.
5.A Escola Pública Estadual, compreendida como patrimônio da comunidade, deve ser um espaço público de cultura e lazer.	5.Qualificação da política pública de alimentação escolar.
6.O acesso às tecnologias, na rede pública estadual, deve possibilitar a qualificação e a inclusão social.	6.Políticas públicas que garantam recursos tecnológicos, humanos e financeiros para o enriquecimento e qualificação do processo ensino-aprendizagem.
	7.Adequação do espaço físico das escolas para atividades de construção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.
	8.Construção coletiva de uma política de provimento de recursos humanos (concurso público, difícil acesso, carga-horária, etc.).
	9.Valorização da escola do meio rural através de políticas públicas voltadas para a Educação Básica do campo.
	10.Qualificação e formação de trabalhadores/as em educação para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso à educação.
	11.Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos, de estudantes com necessidades educativas especiais, de indígenas e de assentados, com provisão de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos e de estrutura física.

	12.Redefinição e qualificação dos cursos de formação de professoras/es das escolas públicas estaduais de nível médio - modalidade normal.
	13.Reorganização, redimensionamento e qualificação do espaço físico, estrutura organizacional e fluxos da Secretaria de Educação, Coordenadorias de Educação e Escolas.
	14.Fortalecimento de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos da criança e do adolescente.
	15.Políticas públicas educacionais que contemplem o atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco.
	16.Preservação e utilização do patrimônio público através de programas elaborados com a comunidade.
	17.Redefinição dos critérios de repasse dos recursos da autonomia financeira.
	18.Desencadeamento de ações visando ao estabelecimento de políticas de financiamento para a Educação Básica (FUNDEB).
	19.Proposição de alternativas que viabilizem o acesso ao Ensino Médio em Municípios pouco populosos ou em comunidades isoladas (poucos estudantes e/ou difícil acesso).
	20.Elaboração de uma lei de gestão que dê conta dos Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual.
	21.Articulação, proposição e execução de políticas educacionais em cooperação com a sociedade organizada e demais instituições públicas, na perspectiva do desenvolvimento social.
	22.Proposição de políticas que visem ao fortalecimento das instâncias representativas dos segmentos da escola, como Grêmios Estudantis e Conselho Escolar.
	23.Construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação aos estudantes com necessidades educacionais especiais em modalidades que respeitem suas diferenças.
	24.Articulação de políticas públicas de atendimento especializado na área da saúde aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, s.p..

Essa temática visava à identificação de temas e processos emergentes no campo das políticas públicas da Educação Básica no RS. Abordava, inicialmente, o processo de redefinição da identidade dos sujeitos da educação desencadeado pelo reconhecimento da diversidade sociocultural dos educandos, bem como pelo embate entre o paradigma compensatório e a concepção de educação continuada ao longo da vida.

Tratava-se de seguir os desafios e impasses das políticas públicas para superar a posição marginal ocupada pela educação. Os principais desafios a serem respondidos pelas políticas públicas emergiam da agenda de diálogo e conflito entre os movimento em prol da valorização educação pública estadual e as estratégias de financiamento público e colaboração entre as instâncias de governo, bem como a formação e profissionalização dos educadores.

QUADRO 9- Temática 4. Concepção de educação e desenvolvimento

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
1.Educação como base do desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário, que considere o homem e a mulher em sua relação com o meio e com os demais.	1.Participação da comunidade na construção de uma educação e escola comprometidas com o desenvolvimento social.
2.Valorização da vida com qualidade social, condição, dignidade e existência para todos.	2.Construção de um currículo contextualizado, que contribua para o desenvolvimento social na comunidade em que a escola se insere.
3.Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para transformação da sociedade.	3.Implementação de políticas específicas que potencializem o desenvolvimento social, em parceria com entidades e outros órgãos públicos.
4.Educação como processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais.	4.Garantia de acesso, permanência e aprendizagem na Educação Básica como exigência do desenvolvimento social.
5.Escola como espaço de reflexão e construção do significado da apropriação e uso da terra no	5.Reestruturação do Ensino Técnico, relacionando-o às políticas voltadas para um

projeto de desenvolvimento social.	projeto de desenvolvimento social.
6. Escola como espaço de reflexão e construção das lutas e movimentos sociais no projeto de desenvolvimento social.	6. Incentivo a práticas de pesquisa e projetos que contemplem o desenvolvimento da agricultura familiar e práticas agroecológicas.
	7. Incentivo à pesquisa como forma de fortalecer o desenvolvimento rural e urbano.
	8. Investimento no uso de tecnologias educacionais que potencializem o desenvolvimento do meio rural e urbano.
	9. Qualificação da participação da comunidade escolar no OP como forma de potencializar o desenvolvimento na região.
	10. Desenvolvimento de práticas educativas que recuperem e preservem o meio ambiente.
	11. UERGS inserida e articulada ao projeto de desenvolvimento social do Estado.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, s.p.

As reflexões sobre as relações existentes entre as grandes tendências da nova ordem mundial e a qualificação educacional mostraram que as inovações tecnológicas exerceram impactos sobre a educação ao exigirem: aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato; capacidade de analisar, pensar estrategicamente, planejar e responder com criatividade a situações novas; capacidades sócio comunicativas para desenvolver trabalho cooperativo em equipe; conhecimentos ampliados que possibilitassem a independência profissional.

A relação entre qualificação educacional e atividade produtiva apontava para o seguinte fenômeno: a exigência de elevar a escolaridade do trabalhador, articulando-se formação geral e técnica, e rejeitando-se o predomínio da especialização, que vigorou até recentemente. Entendeu-se a profissionalização como o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento, de maneira que a tomada de decisões a respeito do que se aprende, sobre o que se ensina e sobre a arquitetura organizacional mais adequada a estas práticas, estejam de acordo com:

(...) a) o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, de modo que as ações realizadas estejam fundamentadas na acumulação e aplicação de conhecimentos, sejam eles específicos ou polivalentes; b) o quadro de responsabilidades preestabelecidas, de modo que as ações sejam executadas e ocorram com pleno conhecimento do que delas se espera e que, conseqüentemente, possam ser submetidas, normalmente à avaliação de resultados por parte dos superiores, dos pares, dos próprios envolvidos ou da comunidade; c) os critérios éticos que regem a atividade, de modo a aumentar a responsabilidade individual, acrescentar a confiança da comunidade e a credibilidade da profissão; e d) os diversos contextos e características culturais, que são os que dão sentido e conteúdo específico às ações. (KUENZER, 1999, p.174).

A escola insere-se no quadro mais geral do modelo educacional hegemônico que vem prevalecendo na América Latina, cuja ênfase volta-se para o nível básico dos sistemas de ensino. A inscrição desta agenda, no debate internacional, é devida aos próprios organismos internacionais que consideram a educação o "eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade" (SHIROMA, *et alii*, 2004, p.99). Como se sabe, na ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, elaborou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos e a estratégia para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que passaram a ser o referencial para as políticas educacionais na América Latina e no Caribe.

As inúmeras transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e na sociedade em geral as mudanças que se processam nos sistemas de ensino e nas escolas têm posto em evidência o papel fundamental da gestão. Compreendê-las, em seu contexto histórico, constituí-los, um aspecto fundamental nos cursos de Pedagogia e, também, nos demais cursos de Licenciatura, tendo em vista que a escola e outras instâncias do sistema educacional constituem o espaço primordial de atuação do profissional da educação. Nessa ótica, considera-se necessária a inclusão dessa temática no currículo, de forma a propiciar a problematização das relações entre processo produtivos e sociais, das mudanças nos dos padrões de gestão e organização do trabalho, das novas exigências postas para a educação e os PPPs que vinham sendo construídos.

Dentro desse marco de referências, foram propostas linhas de ação, inclusive, as voltadas para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Propunha-se a **capacitação de dirigentes**, considerando-se que a qualidade da educação básica estava exigindo competências gerenciais para promover, de forma eficiente e criativa, a integração dos esforços das equipes de trabalho em função de determinados objetivos. O MEC pretendia apoiar o desenvolvimento de projetos que propiciassem o adiantamento dessas habilidades, especialmente aquelas que objetivavam a instrumentalização de diretores para gerir escolas de forma mais autônoma.

Para dar suporte a essa ação, previa-se o fortalecimento dos órgãos centrais do sistema de ensino básico responsáveis pelo planejamento, coordenação, supervisão e avaliação dos programas de melhoria da qualidade do desempenho de professores e gestores escolares. Isso deveria ser possibilitado pela implementação de programas de capacitação desses quadros e por meio do desenvolvimento de tecnologias na área, quer fossem estes de iniciativa do próprio MEC, quer em parceria com as secretarias de educação, universidades ou entidades que as representam¹⁷.

Kuenzer (1999) vem desenvolvendo pesquisas, buscando identificar as mediações entre as mudanças que ocorrem no mundo de trabalho e as novas demandas para a escola em todos os níveis, já chamava atenção para a necessidade de se partir para uma "formação mais rigorosa com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores do Ensino Médio e Profissional" (p.175).

Essa formação viria na contramão do sistema vigente no País e no mundo e deveria contemplar os seguintes eixos: a) contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade e suas relações, tomadas em sua historicidade; b) institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos formais e não-formais; c) teórico-prático, integrando os

¹⁷ CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e CRUB.

diferentes saberes; d) ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, e d) investigativo, comprometido como desenvolvimento da pesquisa.

Definidos os Princípios e Diretrizes que iriam *sulear*¹⁸ a prática, iniciou-se um novo momento do processo: o 5º momento da Constituinte Escolar/RS - a (re)construção dos PPPs. Naquele momento, o desafio era ainda maior que o primeiro: construir novas práticas, tendo como base os Princípios e Diretrizes elaborados e definidos a partir da própria prática. A problemática que a História lançava era justamente o de fazer palavras e gestos encontrarem-se, e ações serem coerentes com as falas.

6.1.5 O quinto momento: reconstruindo os PPPs

O quinto momento compreendeu a reconstrução dos PPPs nas diferentes instâncias da SE/RS e ocorreu de agosto a dezembro de 2000.

QUADRO 10- Ações desenvolvidas no 5º momento da Constituinte Escolar/RS

AÇÕES CENTRAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	COORDENAÇÃO	PRAZOS
Reconstrução dos PPPs da SE/RS.	Comunidade escolar, equipes das CREs, equipe da SE/RS.	Coordenações nas escolas, Regionais e Coordenação Geral.	Agosto a dezembro de 2000.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação, Caderno 1, 1999, s.p.

¹⁸Sulear para Paulo Freire, significa apontar a direção contrária a nortear. Norte, onde, geograficamente, estão a maior parte dos países considerados desenvolvidos.

Como já foi explicitada anteriormente, a opção por partir das práticas concretas aconteceu por se entender que essa era a forma de concretizar a Concepção Dialética de Conhecimento, a partir da qual afirmou-se que um dos papéis fundamentais da educação é desvelar a realidade e propor alternativas para sua modificação a cada momento. Por essa via, o conhecimento não é um produto pronto e acabado que deve ser despejado nas pessoas, como afirmou Freire (1997), "(...) educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos" (p.19).

Diante de muitas alternativas metodológicas para se desenvolver o processo Constituinte Escolar/RS, optou-se pela metodologia da Pesquisa Participante, por proporcionar, ao mesmo tempo, uma prática de participação, de investigação e de ação educativa. Segundo Brandão (2003), tem como principais características: a) intencionalidade política explícita de trabalho com a camada social historicamente excluída dos processos econômicos, sociais, culturais; b) prática integrada, articulada à educação, investigação e participação social, como momentos de um processo de análise das contradições que explicam os determinantes estruturais da realidade imediata que estava sendo analisada; c) participação efetiva das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas, e d) suporte de trabalho em uma base ou grupos organizados, que formulassem propostas práticas de intervenção na realidade que estava sendo investigada, na perspectiva de sua efetiva transformação.

Destarte, a articulação entre os conceitos de mudança e ruptura foi o resorte fundante da teorização sobre o movimento da Constituinte Escolar/RS, uma nova possibilidade de promover a educação no RS. A mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. É uma viagem, uma passagem, uma virada que se mostra tão animadora quanto ameaçadora. Implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Mudar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

A (re)significação, para Gramsci (1989), passa pela leitura crítica de si mesmo e de mundo, tendo consciência de sua historicidade e do papel na elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente. Dessa forma, o compromisso da Constituinte Escolar/RS consistia, a meu ver, de na prática pedagógica, em assegurar o direito dos sujeitos em serem mais, na acepção freireana, tanto do ponto de vista da humanização, quanto da politização da vida em sociedade, balizadas pelo respeito às opções individuais e galvanizadas pela cooperação mútua na busca da justiça social. Foi preciso a ousadia e a coragem para superar o medo da mudança, através de ações compartilhadas, bem como a humildade de nos reconhecemos como sujeitos inconclusos.

Assim, o movimento da Constituinte Escolar/RS caracterizou-se como um método democrático de planejamento e gestão das políticas educacionais no Estado, no período de 1999 a 2002. Creio que há muito mais a dizer e a compreender, pois tantos quantos forem os olhares que se efetivarem, tantas serão as versões possíveis, sempre levando em consideração o lugar e o fazer que o sujeito que fala ocupa.

A História da humanidade revela que a luta dos trabalhadores deu-se em permanente busca de participação nos diferentes âmbitos da sociedade, numa constante disputa de intervenção, pela ocupação de espaços decisórios, conforme o exposto no capítulo 4. Nesse contexto, a educação serviu ao longo de sua história, como instrumento de dominação por parte da elite, reproduzindo a ideologia da camada dominante de cada período, com o objetivo de manter a ordem estabelecida.

A inversão dessa lógica passa pela construção de sujeitos histórico-concretos, que se formam nos atos e movimentos desenvolvidos na luta popular. Portanto, entendo que se aprende a lutar, lutando, na educação, pelo direito à escola e por transformações no seu papel e na forma de desenvolver seu trabalho. Assim, nesse exercício, novas formas de relação são criadas, nas quais os seres humanos se identificam enquanto sujeitos transformadores e construtores da História.

Dessa forma, no capítulo 7, pretendo trazer as diferentes interfaces da Constituinte Escolar/RS através da vivência do *Pedrinho*. Considerando que a política educacional do RS, se propôs a ser alternativa, no sentido de fazer oposição à política do MEC. A Constituinte Escolar/RS fez uma opção declarada pelas classes populares, como pôde ser constatado pelos seus pressupostos de radicalização da democracia e de utopia, já mencionados anteriormente.

7. AS INTERFACES DA CONSTITUINTE ESCOLAR/RS: O PEDRINHO POR SEUS SUJEITOS

A Constituinte Escolar, como instrumento da política educacional da Frente Popular no Rio Grande do Sul, de 1999 a 2002, conseguiu estabelecer e consolidar relações democráticas no âmbito do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider?

Neste capítulo, apresento os percursos que a Constituinte Escolar/RS tomou no *Pedrinho*, bem como seus avanços, tensionamentos e limites, buscando responder a pergunta da epígrafe, que foi o problema que originou e motivou esta pesquisa. O eixo norteador desse capítulo são os processos de aplicação prática do projeto da Constituinte Escolar/RS no coletivo da Instituição pesquisada e, através deles, a discussão e a análise das suas dualidades dialéticas, ou seja: a construção teórica do projeto e a sua contextualização, (re)significação e reapropriação por parte dos sujeitos. No seguimento, a condição de entendimento desses sujeitos, destacando os desafios e dilemas que se apresentaram. O fio condutor, nesse capítulo, foi a análise dos dados obtidos através de entrevistas e questionários à luz do aporte teórico escolhido, tecendo considerações sobre esse movimento que faz parte da História recente do RS.

Assim, a História da Educação no RS, de 1999 a 2002, teve um marco, a partir do movimento denominado Constituinte Escolar/RS, dando-lhe um novo sentido nesse período. Isso oportunizou que a comunidade gaúcha conhecesse, de forma participativa, a vida da escola pública, consolidando um movimento político-pedagógico de resgate e de apropriação da educação pública pela comunidade escolar e pelos setores populares.

As escolas estaduais, naquele período, vivenciaram um processo de radicalização da democracia como algo que deveria ser desenvolvido e construído, como prática, pela comunidade escolar. Nesse sentido, adquiriu importância a conjuntura política em nível estadual, cujo Governo teve, como proposta na área da educação, o resgate da autonomia e da pluralidade, ou seja, a defesa da escola

pública enquanto espaço de produção e construção do conhecimento para o exercício da cidadania.

Essa vivência despertou a vontade, a esperança e os sonhos de toda a comunidade escolar, que buscou concretizar, ao longo de um espaço/tempo, a participação, a dialogicidade e a autonomia como eixos fundamentais para a construção das políticas públicas para a educação no RS.

Uma das conseqüências dessa radicalização foi uma modificação em nível dos sujeitos que se destacaram nas decisões sobre educação. Nesse contexto, ganharam destaque não mais a SE/RS e as CREs, mas aqueles que atuaram diretamente na escola e lhe deram uma fisionomia e identidade escolar. Foi dentro desse cenário (desejo de participação e resgate da autonomia) que a Constituinte Escolar/RS pôde ser considerada o ponto-chave para concretização dessa tendência de democracia participativa. Como já foi dito anteriormente, houve a preocupação do Governo Popular em tentar possibilitar as condições necessárias à consolidação e legitimação de uma política pública que fomentasse a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

A Constituinte Escolar foi um momento histórico importante, sendo seu grande enfoque a oportunidade de participação e autonomia da escola, enfim de “de fazer diferente”. Apesar disso, foi um período bem contraditório, no início era uma grande movimentação, muita leitura, depois as coisas meio que “esfriaram. Houve muitas discussões, lembro do espaço para podermos debater de forma séria a situação da escola e da educação. Acho que isso foi muito válido, além de oferecer espaço para a participação, mesmo que houvesse dificuldade de entendimento dos temas debatidos nas reuniões, por parte de alguns segmentos da escola. Eu diria uma grande “mexida”, com toda a escola (DSC1 - C1, C2, C3, C4 e C5)¹⁹

Mas o que foi a Constituinte Escolar/RS? Foi um momento muito especial na vida das escolas estaduais, na medida em que as mesmas oportunizaram a realização de reuniões gerais que poderíamos, talvez, designá-las de assembleias constituintes, pois delas participaram os diferentes segmentos da escola (direção,

¹⁹ Para designar os sujeitos desta pesquisa pertencentes ao grupo dos Membros do Conselho Escolar e Secretária de Educação (1999-2002), utilizei a letra C.

equipe pedagógica, professores, alunos, pais e funcionários) e entidades como: o Conselho Escolar, a APM e o Grêmio Estudantil; o convite também se estendeu às lideranças de entidades extra-escolares.

Existiu, entretanto, um problema de ordem prática: como reunir todos os alunos e pais, ao mesmo tempo e num só lugar, para saber quais eram as suas reivindicações? Tornava-se, então, indispensável recorrer-se a outros métodos para a obtenção dessa vontade. Os meios utilizados revelaram uma variedade muito grande de métodos, por parte das escolas, que deveriam pautar-se pelo perfil democrático. Era necessário que a representação fosse expressamente reconhecida pelos segmentos de alunos e pais e que o(s) representante(s) tivesse (em) consciência dessa condição e da responsabilidade que ela implicava. Fator esse perceptível no seguinte discurso:

Penso que a Constituinte Escolar estimulou esse processo de participação, promovendo a oportunidade de todos falarem e serem ouvidos. Tinha também a questão dos professores se atualizarem, isso foi bem importante. Reavivou a vontade de participar e ao mesmo tempo ofereceu espaço para isso através das reuniões, debates, em certa medida, exigiu o diálogo não só com os nossos pares. Deu uma “sacudida” no Pedrinho!!! (DSC 2 - C1, C3, C4 e C5)

E, ao fim, para quê serviu uma Constituinte Escolar/RS? O objetivo maior era o de oportunizar, aos diferentes segmentos da comunidade escolar, a participação no planejamento e nas práticas educacionais. Ou seja, cada comunidade deveria repensar a sua escola do ponto de vista da sua estrutura física, material e de recursos humanos; da sua organização administrativa (quem dirige a escola? Qual o papel dos Conselhos Escolares? Que outros espaços existentes na escola também garantiriam a participação?); das regras de convivência entre os sujeitos; do seu PPP (que valores deveriam sulevar o fazer pedagógico? Qual o papel da escola e do professor? Que conteúdos ensinar? Qual a melhor metodologia? Por que e como avaliar?); das relações da escola com a comunidade (Qual é a participação da escola nas diversas instâncias das organizações populares? Que atividades promover para resgatar e integrar as famílias na comunidade escolar? Quais as

parcerias que poderiam ser estabelecidas com a comunidade e com entidades para essa integração?).

Nesse sentido, a reconstrução de um PPP nada mais era do que a busca de uma educação e de uma escola voltada para a realidade da comunidade, suas necessidades e expectativas, sendo essa busca uma responsabilidade de todos os segmentos que constituíam o universo escolar. Para isso, a escola deveria estar aberta, oportunizando a participação e o envolvimento de todos, visando à construção coletiva da sua linha de ação. Cada segmento deveria sentir-se responsável por este processo e pela implementação das mudanças.

Para tanto, a comunidade escolar deveria ter a crença em sua própria independência na busca de projetos alternativos que resgatassem a identidade da escola, acreditando na sua capacidade de eleger escolhas e traçando seu próprio caminho. Isso quer dizer que o respectivo grupo deixava de entregar seu destino a outro, e o assumia em suas mãos. No meu entendimento, participar ativa e febrilmente desse processo era dizer sim ao exercício sério e competente de nossa cidadania.

Ao participar, aqui na escola, já estamos aprendendo a assumir nossas escolhas e também cobrar nossos direitos. É importante termos espaço para participar e ocupar esse espaço. Também somos responsáveis pela nossa escola, queremos e temos direito a uma educação de qualidade (DSC 1 - A1, A2, A3, A4 e A5)²⁰

Mas quais foram os eixos temáticos que foram discutidos nas reuniões gerais, com vistas a propiciar a reconstrução do PPP? Primeiramente, o tema abordou o diagnóstico da realidade que foi realizado pela comunidade escolar. Somente quando conhecemos a realidade do grupo (a instituição em apreço) e a realidade mais ampla (o contexto no qual a escola está inserida) é que podemos falar em transformação, tendo em vista que não podemos mudar o que não sabemos como é. Portanto, foi o diagnóstico que revelou a que distância estaria o *Pedrinho* do ideal

²⁰ Para designar os sujeitos desta pesquisa pertencentes ao grupo alunos, utilizei a letra A.

que dele se queria, e o que se poderia fazer concretamente (em prazos definidos e com objetivos e metas claros) para diminuir a distância entre o ideal e o real.

A Constituinte deu uma “mexida” na rede estadual gaúcha, viabilizando uma política educacional que proporcionava espaço para a formação e reflexão dentro da escola e isso era percebido na prática em sala de aula. Isso foi muito importante! Foi algo ímpar, renovou o espírito de luta e devolveu a capacidade de sonhar a muito adormecida. Depois de muitos governos, consegui vislumbrar a possibilidade de resgate da participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Mas não somente sonhar, mas de ser protagonista de construir algo diferente (DSC1 - P1, P2, P4, P6, P7, e P9).²¹

É importante salientar que, no andamento do processo (após o diagnóstico), as escolas, inclusive o *Pedrinho*, de acordo com as suas necessidades/expectativas, tiveram autonomia para escolherem quais dos temas, já mencionados no capítulo anterior, seriam discutidos e refletidos nas reuniões gerais. As escolas também puderam abordar temas específicos, desde que contemplassem a proposta de reconstrução e/ou redefinição do seu PPP.

Vale destacar que a preparação e a realização de uma reunião geral não era tarefa fácil. Daí a importância da Comissão da Constituinte dentro da escola. Quem faria parte dessa comissão? A princípio, o número de pessoas e os segmentos que elas representavam (direção, equipe pedagógica, professores, pais, alunos e funcionários) ficaram a critério de cada escola, de acordo com a sua realidade. Isso ocorreu de forma semelhante no *Pedrinho*, como pude constatar nesta fala: “Os diferentes segmentos voltaram a se reunir e a formar um “todo” em prol da educação. Somente com o apoio e cooperação de todos a escola pública estadual ainda tem uma chance de sobreviver com dignidade e qualidade” (DSC 2 - P6 e P7).

Esta comissão deveria deslanchar o processo Constituinte, informando o grupo, incentivando e estimulando os diferentes segmentos a participarem das reuniões gerais. Ela também foi responsável pelo bom planejamento e organização das reuniões para que se tornassem proveitosas e contribuíssem para o avanço do

²¹ Para designar os sujeitos desta pesquisa pertencentes ao grupo dos professores, utilizei a letra P.

processo na escola. Havia um cuidado para que cada reunião se desenvolvesse de acordo com seus objetivos, prevendo uma introdução que despertasse o interesse e o desejo pelo trabalho, um desenvolvimento dinâmico que envolvesse e conquistasse a participação de todos, um fechamento que remetesse para ações posteriores e uma avaliação que permitisse o aperfeiçoamento eficiente e constante: *“Através de reuniões e questionários, houve um melhor mapeamento do posicionamento dos diferentes segmentos. Enfim, houve fóruns que, de uma forma, ou de outra conseguiram chamar a comunidade” (DSC 3 - P1, P3, P4, P5, P6, P7 e P10).*

À comissão competiu também o provisionamento de textos e de pessoas que viessem contribuir no processo de discussão, a redação de textos finais (sempre respeitando o pensamento e a coletividade do grupo), bem como a cobrança de tarefas solicitadas pelo grupo a alguns de seus membros. Foi ressaltada a importância do registro, em atas, do trabalho que estava sendo desenvolvido: seus objetivos, a metodologia de ação, as dificuldades e limitações encontradas ao longo do processo.

Destarte, a prática do planejamento participativo foi a forma concreta da vivência dessa participação. Todos - com o seu saber próprio, sua adesão e sua consciência - organizaram em conjunto, seus problemas, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Cresciam juntos, transformando a realidade, criando o dito inédito viável, propagado tão veementemente por Freire. A participação ampla pretendia assegurar a transparência das decisões; fortalecer as pressões para que fossem legítimas; garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribuindo para que fossem contempladas questões que, de outra forma, não seriam cogitadas.

Não creio numa modificação, mas num resgate aqui no Pedrinho, da própria comunidade. O Pedrinho sempre foi palco de muitos debates e embates. Sempre tivemos como princípio a formação crítica do cidadão e isso gera uma série de “transtornos”. Foi a autonomia, na elaboração dos Planos de Estudos, apesar de que a escola sempre teve uma certa resistência a tudo o que foi imposto. O Pedrinho tem um espírito meio “rebelde”, mas com seriedade nas suas escolhas e conseqüências. Foram implantados o Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, a comunidade (os pais) foram mais envolvidos no processo escolar (DSC 4 - P1, P2, P4 e P9).

Enfim, o PPP consensual, - finalidade maior da Constituinte Escolar/RS - não foi dado por algo ou alguém na escola ou fora dela, porque pressupunha um contexto livre em que todos os membros do universo escolar pudessem participar em condições de igualdade na elaboração das linhas de ação. A necessária transparência e a legitimidade do projeto derivaram do fato de puderem constituir-se, formalmente, nas diversas instâncias de discussões e decisões, reconhecidas e postas em condições de total publicidade.

7.1 As falas dos sujeitos: alguns pontos para reflexão

Representar, a partir das referências de Jodelet (2005) não significa simplesmente reproduzir; significa mais do que isso: (re)construir, participar ativamente do processo de construção de uma determinada realidade. Na minha leitura, a Teoria das Representações Sociais coloca, para os sujeitos da pesquisa, a condição de participação e envolvimento na construção e (re)construção do próprio objeto de investigação, sendo esta a base de sustentação da ferramenta utilizada nessa pesquisa o DSC. Esses sujeitos são, simultaneamente, produtos e produtores no processo relacional:

As representações sociais são teorias socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas. São, portanto, formas de conhecimentos e saberes socialmente elaborados e partilhados sobre um certo objeto que inter-relaciona o objetivo e o subjetivo, o teórico e o prático e o racional e o sensitivo (JODELET, 2005, p.40).

A utilização do DSC, como estratégia de análise de dados, fez sentido nessa pesquisa, principalmente, porque a Teoria das Representações Sociais tem consonância com os discursos produzidos. Destaco o lugar privilegiado dos sujeitos nas relações com o outro e com o mundo e a preocupação de construção de saberes sociais que envolvam o cognitivo, o afetivo, o social e o simbólico.

Assim, os dados que emergiram nas entrevistas e nos questionários foram compreendidos como produções e não somente como representações. Produções singulares e coletivas de conhecimentos, comportamentos e relações com a realidade, num processo interdependente. O pensamento coletivo não desprivilegiou os pensamentos singulares dos sujeitos dessa pesquisa que compuseram essa coletividade. As ECH (já conceitualizadas no capítulo 2), que foram compondo os DSC, foram constituídas e identificadas nos discursos individuais.

A utilização do DSC privilegiou os elementos coletivos dos discursos individuais. Como disse anteriormente, procurei, na utilização dessa estratégia, não perder a perspectiva das singularidades. No diálogo com os sujeitos da pesquisa, no cotidiano do *Pedrinho*, sobre as suas trajetórias com relação ao movimento da Constituinte Escolar/RS, busquei a consonância com a noção de cidadão e ser humano - de gestão que se constrói e reconstrói nas relações entre o individual e o coletivo, entre o objetivo e o subjetivo.

Na dinâmica neoliberal, as políticas e práticas de gestão da educação são, essencialmente, instrumentos das relações sociais, do poder, do domínio do capital, da lógica do mercado, da esfera econômica sobre as outras esferas da vida. Contudo, e apesar disso, acredito que as pessoas se constituam, individual e coletivamente, em algo além desses interesses. Estas, para mim, se produzem nos processos contraditórios, são instituídas e instituintes e o futuro não está definido *a priori*. Comungo com Freire (2000) quando ele nos dizia, com muita clareza e simplicidade, que “o ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo, a razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, o ser humano deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (p.119).

As escolas, na sua concretude, são terrenos de trabalho e, portanto, de vida, em que os sujeitos se constroem e se (des)constroem como seres humanos de seu tempo histórico. Quero dizer que, nesse espaço e tempo, coexistem, se confrontam e se redefinem diferentes possibilidades e limites de humanização. É uma relação social marcada pela contradição e, assim reveladora de capacidades múltiplas de respostas e de sinais de seres humanos, que como sujeitos são capazes de criar

movimentos para a construção de projetos alternativos, visando a formação de cidadãos democráticos e emancipados.

Os sujeitos dessa pesquisa destacaram aspectos positivos e negativos das suas vivências com relação a Constituinte Escolar/RS, bem como da gestão democrática da escola - mais especificamente da nova gestão que assumiu no início de 2007 no *Pedrinho*. Contudo, evidenciei sinais de que eles têm uma noção crítica de que administrar o espaço escolar numa instituição do porte do *Pedrinho* é algo muito complexo e que fazem parte de um sistema social marcado historicamente por um determinado projeto de governo.

Assim, me atrevo a afirmar que uma determinada idéia vai se legitimando e ao fim ao cabo, alguns aspectos podem, intencionalmente, serem colocados à luz e outros serem deixados à sombra, como podem ser vistos pelos DSC. É fato que na realidade coexistem o claro e o escuro, o visível e o invisível. São as intencionalidades de quem olha, de quem analisa e interpreta que colocam determinados aspectos em evidência e deixam obscurecidos outros.

Dessa forma, utilizei o método dialético - que parte da concreticidade e da historicidade, tendo como origem a realidade humana, a *práxis* humana. Todavia, a realidade não se revela transparente diante de nós:

A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta diretamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente, e, sobretudo, duas qualidades da *práxis* humana (KOSIK, 1995, p. 13).

Se a realidade, a *práxis* humana, é a unidade do fenômeno e da essência, o método dialético se apresentou como um caminho do pensamento para a aproximação com o mundo da concreticidade. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1995, p.20). O mundo “é um

claro-escuro de verdade e engano” (*ibidem* p.15). O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.

A articulação de momentos de reflexão teórica com os de inserção empírica é essencial na pesquisa, na relação entre teoria e prática numa visão de adesão da teoria à prática e vice-versa. Para Gramsci (1989), *práxis* é a unidade, a relação indissolúvelmente intrincada entre teoria e prática, é como uma necessária conexão entre idéias e ação (p.51).

Na relação com a teoria, é preciso ter clareza que ela é carregada de visões particulares sobre a realidade e, ao mesmo tempo é potencializadora da capacidade de problematização. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e teve como principal preocupação a compreensão, a interpretação e o aprofundamento dos conteúdos a partir do significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa, construído a partir de suas experiências.

No processo de investigação, empreguei estratégias qualitativas e quantitativas para coleta e análise dos dados. A análise das perguntas fechadas teve um tratamento estatístico, através do *software Microsoft Excel*. Para a análise das perguntas abertas, como já disse, utilizei o DSC considerando a relevância e o significado dos conteúdos dos discursos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dados coletados, interpretados e analisados com os mesmos sujeitos no decorrer dos meses de março a junho, com várias interações individuais. O universo da pesquisa foi de professores, alunos, pais, membros do Conselho Escolar (do *Pedrinho*) e Secretária de Educação (gestão de 1999-2002). Os seguintes critérios de seleção dos sujeitos determinaram a escolha do universo de pesquisa: a) disponibilidade e vontade de participar, b) estarem regularmente matriculados no *Pedrinho* (referente aos alunos matriculados no período 1999 - 2002). Destaco, ainda que todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento (Apêndice 04).

Utilizei, no processo da pesquisa, a dialética do caminhar para si e do caminhar com, que pôde ser testemunhado desde a identificação, a compreensão e

a interpretação da escolha da temática de pesquisa no movimento auto-reflexivo procurando dar significado a determinados registros tornando algumas vivências em experiências que viessem a dar sentido à análise dos dados.

7.1.1 Entrevista: algumas considerações

A entrevista foi uma das fontes de coleta de dados, nesta pesquisa, pela possibilidade de, no diálogo, na relação face a face, ser possível uma melhor compreensão por conseguinte, mais aprofundada e transversal. No dizer de Brandão (2003): "... a entrevista é uma conversa e que toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro segundo os usos de meus interesses científicos sobre o outro e através do outro" (p. 92). Optei por utilizar essa estratégia com os pais (foram entrevistados 5 sujeitos), por solicitação destes, com dirigentes estaduais e gestores (foram entrevistados 5 sujeitos), como já havia explicitado no capítulo 2.

Nessa perspectiva, privilegiei, a narrativa oral no transcorrer das entrevistas sem desconsiderar que, na devolução das transcrições aos sujeitos da pesquisa, eles pudessem rever a escrita e, muitas vezes a alterarem. As entrevistas, depois de transcritas e validadas, foram transpostas para a tabulação dos dados, a fim de construir um quadro que, elencando as ECH, delineou-se os elementos de análise para a composição da IC, visando à elaboração do DSC.

Primeiramente, estabeleci o seguinte: cada questão respondida por cada um dos sujeitos era estudada, ou seja, questão por questão, e analisada de forma isolada. Destarte, copiei, na íntegra, todas as repostas referentes a questão elencada. Depois, identifiquei as ECH utilizando os recursos gráficos existentes no *Word* (negrito, itálico e sublinhado) e dessas extraí a sua IC: "...as idéias centrais são descrições do sentido presente nas expressões-chave e não interpretações" (LEFÈVRE, *et alli*, 2005, p. 52). Segue um exemplo abaixo:

QUADRO 11- Instrumento de Análise do Discurso 1(IAD1)

ECH	IC
1. Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar ocorrida, no período de 1999-2002, no Estado? E na escola de seu (sua) filho (a)?	
<i>PA1 - Nessa época, meu filho não estudava nesta escola. Acompanhei via mídia, além de que tenho familiares na área do magistério. Baseada nesses dados, pude constatar que foi um momento importante para a educação, mas que envolveu muito mais os professores, oferecendo a oportunidade da formação em serviços.</i>	1ª idéia – Foi um momento importante para a educação, mas que envolveu muito mais os professores, oferecendo a oportunidade da formação em serviços.
<i>PA2- Foi uma oportunidade de decidirmos sobre a educação escolar de nossos filhos, de participarmos desta tomada de decisão. Aqui no, Pedrinho, foi bem complicado. No início todos estavam motivados, depois houve uma série de debates devido a algo referente ao sindicato dos professores, não consigo lembrar direito o porquê, mas não era para a escola participar da Constituinte. Depois, se resolveu que era melhor participar. Foi um período em que pelo menos os professores pareciam mais “vivos”. Hoje estão meio que “mumificados”, ligados no piloto automático.</i>	1ª idéia – Foi uma oportunidade de decidirmos sobre a educação escolar de nossos filhos, de participarmos desta tomada de decisão. 2ª idéia - Aqui no Pedrinho, foi bem complicado. No início todos estavam motivados, depois houve uma série de debates devido a algo referente ao sindicato dos professores, não consigo lembrar direito o porquê, mas não era para a escola participar da Constituinte. Depois, se resolveu que era melhor participar. Foi um período em qu,e pelo menos, os professores pareciam mais “vivos”. Hoje estão meio que “mumificados”
PA3 – Participei, mais no finalzinho, na pesquisa para construir um tal projeto. Não lembro muito bem. Aqui, vim a muitas reuniões, mas acho que foi importante investirem no estudo dos professores. Professores melhores, aulas melhores para os nossos filhos.	1ª idéia – Participei, mais no finalzinho, na pesquisa para construir um tal projeto. Não lembro muito bem. 2ª idéia – Aqui, vim a muitas reuniões, mas acho que foi importante investirem no estudo dos professores
PA4 – Eram realizadas muitas reuniões. Não lembro muito bem. O que marcou foi o espaço para discutirmos, enfim sermos ouvidos, nós, os pais. Isso foi legal!!!	1ª idéia – O que marcou foi o espaço para discutirmos, enfim sermos ouvidos, nós, os pais. Isso foi legal!!!
PA5 - Lembro que fui convidado para umas reuniões. Acho que participei de algumas, mas não entendia muito bem. Era coisa para os professores, não era?	1ª idéia – Lembro que fui convidado para umas reuniões. Acho que participei de algumas, mas não entendia muito bem.

FONTE: Quadro elaborado a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, pertencentes ao grupo de pais.

Num segundo momento, todas as ECH do IAD1 foram transpostas para o IAD2 de acordo com as IC construídas. Conseqüentemente, montei o DSC

propriamente dito de cada IC destacada: “Para construir o DSC é preciso “discursivar” ou seqüenciar as expressões-chave obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim ou do mais geral para o menos geral e mais particular (LEFÈVRE *et alli*, 2005, p.55). Dessa forma, apresento o quadro que segue abaixo:

QUADRO 12- Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD2)

ECH	DSC
1ª IC - A visão dos pais quanto à participação.	
<p><i>PA1 - Foi um momento importante para a educação, mas que envolveu muito mais os professores, oferecendo a oportunidade da formação em serviço.</i></p> <p><i>PA2 - Foi uma oportunidade de decidirmos sobre a educação escolar de nossos filhos, de participarmos desta tomada de decisão.</i></p> <p><i>PA3 - Participei, mais no finalzinho, na pesquisa para construir um tal projeto. Não lembro muito bem.</i></p> <p><i>PA4 - O que marcou foi o espaço para discutirmos, enfim sermos ouvidos, nós, os pais. Isso foi legal!!!</i></p> <p><i>PA5 - Lembro que fui convidado para umas reuniões. Acho que participei de algumas, mas não entendia muito bem.</i></p>	<p><i>Foi um período muito rico em discussões, estudo e envolvimento de toda a comunidade. Comentava-se, na época, que era algo importante para a educação, algo como novos rumos. Tivemos a oportunidade de decidir sobre a educação escolar de nossos filhos, de participar desta tomada de decisão, mesmo que essa tenha envolvido muito mais os professores, oferecendo a oportunidade da formação em serviço. Tínhamos várias reuniões, muito estudo era uma trabalhadeira, mas era gostoso!! Tenho saudades!! Acho que havia muito mais vida, foi uma grande “sacudida” na escola. O que marcou foi o espaço para discutirmos, enfim sermos ouvidos. Isso foi legal!!!.</i></p> <p style="text-align: right;">PA1, PA2, PA3, PA4 e PA5</p>
2ª IC - A visão dos pais quanto à participação, no Pedrinho.	
<p><i>PA1 - Aqui no Pedrinho, foi bem complicado. No início, todos estavam motivados, depois houve uma série de debates devido a algo referente ao sindicato dos professores, não consigo lembrar direito o porquê, mas não era para a escola participar da Constituinte. Depois, se resolveu que era melhor participar. Foi um período em que, pelo menos, os professores pareciam mais “vivos”. Hoje estão meio que “mumificados”.</i></p> <p><i>PA2 - Aqui, vim a muitas reuniões, mas acho que foi importante investirem no estudo dos professores.</i></p> <p><i>PA3 - Aqui no Pedrinho, foi meio tumultuado, primeiro uma grande empolgação, todos querendo participar. Depois, com as recomendações do CPERS, meio que desmobilizou, meio que “murchou”. Mas, mesmo assim, as pessoas (professores principalmente) queriam este espaço,</i></p>	<p><i>Aqui no Pedrinho, foi meio tumultuado, primeiro uma grande empolgação, todos querendo participar. Depois, com as recomendações do CPERS, não consigo lembrar direito o porquê, mas não era para a escola participar da Constituinte. Isso desmobilizou, meio que “murchou”. Apesar do sindicato ter sido contra o Pedrinho, na sua grande maioria participou de forma ativa. Mas, mesmo assim as pessoas (professores principalmente) queriam este espaço, queriam a oportunidade de “fazer diferente”. Acho que os alunos participaram muito mais que nós, pais. Foi um período muito rico de estudo e diálogo, em que, pelo menos, os professores pareciam mais “vivos”. Hoje estão meio que “mumificados”. Claro que isso reflete na qualidade do ensino ministrado.</i></p> <p style="text-align: right;">PA1, PA2, PA3, PA4 e PA5</p>

<p><i>queriam a oportunidade de “fazer diferente”. Quanto aos outros segmentos, acho que os alunos participaram muito mais que nós, pais. Foi um período muito rico de estudo e diálogo.</i></p> <p>PA4 – <i>O sindicato foi contra, deu uma “esfriada”, mas o Pedrinho na sua grande maioria participou de forma ativa.</i></p> <p>PA5 - <i>Aqui, foi algo muito intenso, mesmo com a intervenção do CPERS. Acredito que oportunizou muitos e diferentes momentos de estudo, de formação em serviço para os professores. Claro que isso reflete na qualidade do ensino ministrado.</i></p>	
3ª IC - Diferentes posicionamentos políticos no Pedrinho.	
<p>PA2 -<i>Aqui no Pedrinho, existem muitos e diferentes posicionamentos políticos partidários, a militância é algo muito forte. Isso, às vezes, atrapalha e acho que atrapalhou também a Constituinte.</i></p>	<p><i>Aqui no Pedrinho, existem muitos e diferentes posicionamentos político-partidários, a militância é algo muito forte. Isso, às vezes, atrapalha e acho que atrapalhou também a Constituinte.</i></p> <p style="text-align: right;">PA2</p>

FONTE: Quadro elaborado a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, pertencentes ao grupo de pais.

7.1.2 O uso do questionário

Como já havia dito, na dimensão da pesquisa empírica, apliquei um questionário auto-administrado (Apêndice 01 e 02) ao grupo de professores e de alunos. Esse abrange duas partes: a primeira parte: a primeira, contendo questões fechadas de respostas mutuamente excludentes, e a segunda parte, composta de questões abertas, em que os sujeitos puderam expressar livremente suas opiniões usando as suas próprias palavras.

Na primeira parte, busquei informações para identificação do universo dos sujeitos. Na segunda parte, levantei as percepções sobre os percursos da Constituinte Escolar/RS e da gestão no *Pedrinho*. Procurei estabelecer um canal de comunicação posterior à aplicação do questionário com os sujeitos, principalmente para a devolução dos dados, mas apenas consegui manter contato com alguns deles, do grupo de professores, pois muitos foram remanejados em função da política de recursos humanos adotados pelo Governo vigente.

7.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Esta dimensão da investigação se constituiu a partir de dois momentos distintos e, ao mesmo tempo, interligados de coleta e análise de dados. Num primeiro momento, utilizei, prioritariamente, as entrevistas individuais realizadas como uma discussão dialogada direta com os sujeitos da pesquisa, do grupo dos pais e gestores. De forma complementar, foram utilizadas, também, notas de campo.

Essas foram coletadas durante as entrevistas e se referem as minhas percepções, impressões e observações, durante o tempo de permanência no *Pedrinho*, com os sujeitos da pesquisa, registradas de forma eletrônica e de diário de campo. Num segundo momento, a estratégia de coleta de dados foi o questionário com professores e alunos.

Para os registros das notas de campo, orientei-me pela definição de Brandão (2003) que as concerne como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [refletindo-se] sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.98). A observação foi uma técnica importante que significou minha aproximação das pessoas, em seu território de trabalho, aceitando o convite de convivência dos sujeitos da pesquisa no tempo em que me fiz presente. Além disso, meu objetivo foi perceber como esses sujeitos se localizavam e se movimentavam no cotidiano do *Pedrinho*.

QUADRO 13- Perfil dos professores

Suj	Gênero	Tempo de serviço (anos)	Tempo de atuação docente (anos)	CH	Formação	Disciplina (s) que leciona	Nível de ensino e série em que atua	Outra ocupação
P1	F	26	26	60h	Letras	Português	Ensino Médio – 2º e 3º anos	Não
P2	F	23	19	40h	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Ensino Médio	Não

P3	M	16	16	60h	Física	Física e Matemática	Ensino Fundamental – 7 ^a e 8 ^a séries Ensino Médio – 2 ^o e 3 ^o anos	Não
P4	M	8	8	40h	Letras	Inglês	Ensino Médio – 1 ^o anos	Sim
P5	F	2	2	20h	Belas Artes	Educação Artística	Ensino Fundamental – 5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a séries	Sim
P6	F	20	17	40h	Química	Química	Ensino Médio – 2 ^o e 3 ^o anos	Não
P7	M	11	9	20h	Educação Física	Educação Física	Curso Normal – 2 ^o , 3 ^o e 4 ^o anos	Sim
P8	F	1	1	40h	Biologia	Ciências	Ensino Fundamental – 5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a séries	Não
P9	F	21	17	40h	História	História e Geografia	Ensino Fundamental – 5 ^a , 6 ^a e 7 ^a séries Curso Normal-1 ^o anos	Não
P10	F	27	20	60h	Matemática	Matemática	Curso Normal – 1 ^o , 2 ^o e 3 ^o e 4 ^o anos	Não

FONTE: Dados da pesquisa – de março a maio de 2007.

Os professores que se dispuseram a responder o questionário são, na sua maioria, graduados e atuam nas suas respectivas áreas de conhecimento. Houve uma boa aceitação da proposta de pesquisa, mas vale destacar que os professores que participaram dessa foram indicados pela coordenação pedagógica do *Pedrinho*. Dentre os nomes citados, optei por aqueles que estavam há mais tempo no *Pedrinho*, e por aqueles que acabavam de chegar. Não utilizei o critério nomeado ou

contratado, considerando que 90%²² do corpo docente da Instituição era contrato emergencial.

Destarte, procurei analisar os discursos dos professores sobre o movimento da Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*, na tentativa de compreender a realidade daquela Instituição. Considerando que, em meio a hegemonia neoliberal para a educação pública a Constituinte Escolar/RS, foi uma tentativa de oportunizar o envolvimento de toda a comunidade escolar na vida cotidiana da escola.

QUADRO 14- Perfil dos alunos

Suj.	Gênero	Idade	Nível de ensino	Série	Turno	Trabalha	Tempo que estuda nessa escola (anos)
A1	F	16	Ensino Médio – Normal	3º ano	T	Não	7
A2	F	17	Ensino Médio - Normal	3º ano	T	Sim	8
A3	F	18	Ensino Médio – Normal	4º ano	T	Sim	5
A4	M	17	Ensino Médio – Normal	3º ano	M	Sim	10
A5	M	22	Ensino Médio	3º ano	N	Sim	12

FONTE: Dados da pesquisa – de março a maio de 2007.

Para compor o perfil do grupo discente, fiz um levantamento junto à secretaria do *Pedrinho* a fim de listar os alunos que estavam regularmente matriculados no período de 1999-2002. Após, com o auxílio da coordenação pedagógica, sobretudo da professora Karen Wagner, localizei 35 alunos num universo de 2151. Ao entrar em contato com eles, 17 se dispuseram a responder a pesquisa. Destes, somente 6 questionários retornaram e 5 foram utilizados.

²² Dados obtidos junto à secretaria do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider em abril de 2007.

Com relação ao recorte temporal, os alunos colaboradores estão atualmente cursando o Ensino Médio, a maioria frequenta o curso Normal e trabalham no contra-turno, com exceção do A5 que trabalha em turno integral. Dois dos sujeitos fazem parte do GET.

Surgiu, nos discursos desse grupo, a caracterização de aluno, construída através da vivência no cotidiano do *Pedrinho*, como sujeito da sua própria formação - curioso, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado. Além disso, esse caracteriza-se como solidário e cidadão do mundo: *“Sim, procuro me manter informada. Faço parte do Grêmio, tentamos ficar atentos a tudo o que acontece no Pedrinho. Na medida do que é possível cooperamos com a direção Também queremos o melhor para nossa escola”*. (DSC 2 - A1 e A2).

QUADRO 15- Perfil dos pais

Suj	Gênero	Escolaridade	Tempo que seu filho (a) estuda nessa escola (anos)
PA1	F	Ensino Superior	3
PA2	F	Ensino Médio	10
PA3	F	Ensino Fundamental	5
PA4	F	Ensino Médio	11
PA5	M	Ensino Fundamental – incompleto	12

FONTE: Dados da pesquisa – de março a maio de 2007.

O critério de escolha dos pais foi a disponibilidade para participar e o seu filho estar regularmente matriculado no *Pedrinho*. Fiz um primeiro contato na reunião de abertura do ano letivo. Nesta ocasião, distribuí 10 questionários e anotei os respectivos telefones para estabelecer um canal de comunicação. Ao final de duas semanas, tentei contatá-los. Dos 10 sujeitos, apenas 5 concordaram em colaborar com a pesquisa, mas solicitaram responder oralmente. Assim, desisti dos

questionários escritos para esse grupo e optei pelo uso da entrevista a fim de favorecer ao andamento dessa pesquisa.

QUADRO 16- Gestores Escolares (membros do Conselho Escolar e Secretária de Educação/RS 1999-2002)

Suj.	Formação	Função	Tempo de serviço (anos)	Tempo de atuação na função	Carga horária
C1	Doutorado em Educação – em curso	Professor	27	_____	40h
C2	Matemática	Professor	26	12 anos	40h
C3	História	Diretor	21	4 meses	60h
C4	Ensino Médio - em curso	_____	_____	_____	_____
C5	Pedagogia	Coordenador Pedagógico	20	16 anos	40h

FONTE: Dados da pesquisa – de março a maio de 2007.

O critério utilizado para selecionar os gestores foi a disponibilidade de participação, por terem vivenciado o processo da Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*, e por serem membros do Conselho Escolar (pertencentes ao segmento professores, pais, funcionários e alunos). No segmento funcionários, não houve adesão à pesquisa. Foi utilizada a entrevista para a coleta dos dados e questionário para a senhora Secretária de Educação/RS da Gestão 1999-2002.

Vale destacar o silêncio que encontrei por parte do CPERS/Sindicato, quando o assunto em questão era a Constituinte Escolar/RS. Tentei inúmeras vezes contato com representantes do CPERS/Sindicato, do âmbito estadual e regional – 14º Núcleo de São Leopoldo, via telefone, correio eletrônico, bem como através de muitas idas até as respectivas Sedes, mas não houve a adesão a presente pesquisa. Fato que lamento profundamente, pois poderiam contribuir, de forma significativa, com este estudo.

7.1.3.1 Re (construindo) a Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*: um olhar através dos discursos dos sujeitos da pesquisa

A Constituinte Escolar/RS – Escola Democrática e Popular no RS -, objeto desta investigação, foi uma política pública cuja finalidade era a definição de Princípios e Diretrizes da educação para a rede pública de ensino do Estado do RS simultaneamente a sua implementação. Inscrevia-se num projeto político mais amplo, que intentava pôr em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na democracia participativa, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas.

Nesse contexto, seguem três IC que emergiram nos discursos dos sujeitos pesquisados, a fim de melhor analisar os meandros dessa política educacional, bem como seus reflexos na comunidade escolar do *Pedrinho*.

a) IC - Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*.

A Constituinte Escolar foi algo ímpar, renovou o espírito de luta e devolveu a capacidade de sonhar a muito adormecida. Depois de muitos governos, consegui vislumbrar a possibilidade de resgate da participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Mas não somente sonhar, mas de ser protagonista, de construir algo diferente. A Constituinte deu uma “mexida” na rede estadual gaúcha, viabilizando uma política educacional que proporcionava espaço para a formação e reflexão dentro da escola e isso era percebido na prática em sala de aula. Isso foi muito importante (DSC 5 - P1, P2, P4, P6, P7, e P9)

Como podemos perceber através das falas dos sujeitos pesquisados, a proposta dessa Gestão (1999-2002), de contar com a participação do cidadão para decidir os rumos da educação pública gaúcha, despertou o interesse dos segmentos (inicialmente dos professores e posteriormente dos pais e alunos) do *Pedrinho* de fazer um chamamento a sua comunidade para construir, coletivamente diferentes possibilidades de resgate da escola pública de qualidade, conectada ao mundo

global e, sobretudo, tornou-se promotora da cidadania, conforme o discurso acima. Por meio de plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências, essa política pública objetivou assegurar diversificados fóruns e espaços de debate e reflexão que conduzissem à formulação de propostas educacionais pela comunidade escolar. Esse processo desenvolvido buscou possíveis consensos que levassem ao estabelecimento de princípios e diretrizes da educação gaúcha da rede estadual de ensino do RS.

Houve um grande empenho em aproveitar o espaço oferecido e em construir algo novo. De uma forma ou de outra todos tiveram a vontade de participar da Constituinte Escolar, ou pelo menos se sentiram desafiados a tentar:

a) Os pais – foi difícil chamá-los e obtermos uma resposta positiva, estavam muito “desconfiados”. Hoje, isso ocorre em menor escala,

b) Os alunos – foi muito mais complicad; quem realmente participou de forma ativa e comprometida foram os alunos do Ensino Médio (diurno) e Curso Normal,

c) Os professores – estes só começaram a participar quando perceberam o suporte teórico que a CRE oferecia. Só houve engajamento a partir da oportunidade de espaço dentro do horário de trabalho, para o estudo e discussão, isso se refletia em sala de aula, e

d) Funcionários – de início participaram de forma tímida.

No Pedrinho, houve uma mobilização pela participação, mesmo considerando que foram os professores que mais participaram. (DSC 3 - C1, C2, C3, C4 e C5)

Como pude perceber, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, (os professores, os pais e os alunos), enfim a comunidade escolar do *Pedrinho* mobilizou-se, de uma forma ou de outra, para participarem. Vale destacar que todos os chamamentos foram realizados através de convite e não de convocação, sendo opcional a cada um comparecer às atividades organizadas:

Lembro de muitas reuniões e os alunos também podiam participar. Não entendia muito bem! Apesar de não ser obrigada, de não valer nota, foi uma oportunidade muito boa de participarmos da “vida” da escola. De sermos ouvidos”.(DSC 3 - A2, A3 e A4).

Para que os alunos integrassem esse processo, foram criadas atividades, como reuniões e seminários, que poderiam ser contadas como dias letivos, desde que, além dos alunos, professores e funcionários estivessem envolvidos. Havia o

interesse de que todos pudessem participar, bem como o desejo de engajar-se no processo dos diferentes segmentos, de acordo com a fala que segue:

Era representante da minha turma na época. Participei de quase todas as reuniões para depois passar para os meus colegas. Podia não entender bem o que era discutido, o que era exatamente a tal Constituinte, mas todo mundo da turma queria saber o que estava acontecendo, e também, podíamos dizer o que estávamos pensando na tentativa de melhorar a escola. (DSC 4 - A2 e A4)

O desenvolvimento, bem como a percepção da Constituinte Escolar/RS pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, foi um processo complexo e variado, cujos resultados, no *Pedrinho*, oscilaram entre o avanço, o continuísmo e a contradição. Evidentemente, esse quadro foi produto das disputas de forças que se estabeleceram num exercício democrático e da influência de um conjunto de fatores internos e externos à Instituição a qual me propus analisar.

Foi importante a possibilidade de espaço para o estudo, reflexão e discussão dentro da escola, inclusive com o suporte que a CRE oferecia em termos de subsídios teóricos. Houve o chamamento da comunidade como um todo para se comprometer com a construção dos rumos da educação gaúcha. Dessa forma, oportunizaram a valorização de todos os segmentos, viabilizando a participação, ser sujeito dessa construção. Enfim, destaco o diálogo com a comunidade, o fato de a escola estar “aberta” para nos ouvir. (DSC 4 - C1, C2, C3, C4 e C5)

O estudo permitiu compreender como os diferentes sujeitos, que atuaram nesse processo, perceberam as relações estabelecidas entre governo e sociedade e como se perceberam no processo. O projeto pensado por quem era governo e pelos usuários do *Pedrinho* foram próximos em alguns aspectos e distantes em outros. Tanto da parte de quem foi governo quanto da comunidade escolar, não percebi uma intenção de mascarar os problemas ou as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da Constituinte Escolar/RS, levando em conta que a idéia de propiciar a participação de todos os envolvidos é algo que emergiu insistentemente nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Basicamente, o diferencial no movimento da Constituinte escolar/RS que influenciou o processo de gestão, na percepção dos sujeitos no *Pedrinho*, foi a efetiva oportunidade de participação da comunidade escolar na proposta de construção do PPP, PE e Regimento Escolar. Esse processo desencadeou a vontade de ser sujeito, no dizer de Freire (1997), no qual as condições de participação eram asseguradas e no qual havia transparência e acompanhamento sistemático por parte dos envolvidos.

A Constituinte Escolar oportunizou um excesso de participação. Um bando de gente aplicando uma “pedagogiazinha” e ainda dizendo ser uma ciência séria! Faziam uma porção de reuniões que não levavam a lugar algum. (DSC 6 - P3 e P10)

Mas ressalta-se, conforme o discurso acima, que a implementação do conjunto de ações que deveriam estar imbricadas em alguns momentos se resumiam a uma série de reuniões que não avançaram na práxis cotidiana na Instituição. A partir dos dados levantados durante a investigação, pude inferir que, mesmo com a criação de alguns canais que possibilitem às pessoas decidir sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, essa adesão estará condicionada a uma série de fatores de ordem social, econômica, política e cultural.

Dessa forma, a proposição é desenvolver estratégias que assegurem a adesão a um processo dessa natureza. Por ser processo cuja voluntariedade da participação constitui um princípio fundamental, o envolvimento das pessoas pressupõe que estejam convencidas do significado que sua intervenção pode ter na vida de todos. Uma política participativa precisa que deve considerar, ao mesmo tempo, considerar esses fatores: Estado, Sociedade e Educação.

b) IC - A questão da participação e da autonomia no *Pedrinho*.

Foi um período muito rico em discussões, estudo e envolvimento de toda a comunidade. Comentava-se, na época, que era algo importante para a educação, algo como novos rumos. Tivemos a oportunidade de decidir sobre a educação escolar de nossos filhos, de participar desta tomada de decisão, mesmo que tenha envolvido muito mais os professores, oferecendo

a oportunidade da formação em serviço. Tínhamos várias reuniões, muito estudo era uma trabalhadeira, mas era gostoso!! Tenho saudades!! Acho que havia muito mais vida, foi uma grande “sacudida” na escola. O que marcou foi o espaço para discutirmos, enfim sermos ouvidos. Isso foi legal!!!. (DSC 1 - PA1, PA2, PA3, PA4 e PA5)²³

Mendes (2005) classificou a participação das escolas na Constituinte Escolar/RS em quatro aspectos, que já foram citados no capítulo 5, a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Creio que o *Pedrinho* se enquadra no item 1 e simultaneamente no item 4 (devido a ruptura ocasionada pela decisão da assembléia), pois a contestação da entidade representativa dos trabalhadores em educação representou um entrave sério e, na maioria das vezes, se caracterizou como disputa, especialmente no momento das definições, sendo esse um dos fatores que limitou o movimento da Constituinte Escolar/RS. Ao analisar as posições adotadas pelo Governo e pelos profissionais em sua pesquisa, Mendes (2005) indagou:

Até que ponto houve boicote ‘consciente’ a partir da deliberação daquela assembléia? Ou teria havido apenas uma utilização oportunista da resolução para não participar do processo por acomodação e resistência a mudanças, pela cultura da não-participação, por serem profissionais conservadores e contrários ao governo, por não acreditarem no processo? Embora alguns tenham efetivamente acatado a decisão coletiva, o que se percebe é a utilização do Cpers como ‘bandeira’ para não participação (p.157).

Não tenho a pretensão nem a intenção de fazer este debate nesse momento, mas quero destacar que, independente dos motivos da não participação do CPERS/Sindicato e daquela situação ter propiciado o processo de acomodação e não de resistência a proposta da Constituinte Escolar/RS, creio que se formou um clima de desconfiança e mal-estar no *Pedrinho*. Dessa maneira, houve uma ruptura no coletivo da Instituição, principalmente no segmento professores, de acordo com o discurso abaixo:

²³ Para designar os sujeitos desta pesquisa pertencentes ao grupo dos pais, utilizei as letras PA.

Aqui, foi algo bárbaro! O que dificultou foi a política de não-participação imposta pelo CPERS. Penso que se desperdiçou tempo e energia numa briga muito pequena e se esqueceu de observar o macro. A proposta de implementação dessa política era muito boa, teve alguns percalços, mas era algo que valia a pena ser pensado seriamente. O CPERS foi muito infantil! No início tinha muita empolgação, apesar de ter um certo “tom” de desconfiança. Não sabíamos ao certo quais os rumos que seriam dados. Uma tempestade de posicionamentos, muitos discursos inflamados. Enfim, optamos pela participação. Não consigo ainda ter clareza se realmente a postura do CPERS ajudou ou comprometeu a continuidade da Constituinte. Mas acredito que poderia ter sido bem diferente, termos avançado bem mais em algumas questões ao invés de ficarmos “brigando” em torno do participar ou não. Mesmo não participando, já estávamos assumindo uma forma de participação! Mas o Pedrinho optou por participar, por considerar importante o resgate da escola pública estadual, porque os diferentes segmentos voltaram a se reunir e formar um “todo” em prol da educação. (DSC 7 - P1, P2, P4, P6, P7, e P9)

Mendes (2005) coloca que: “Aquelas escolas que participaram do processo tinham melhores condições e subsídios para cumprir a exigência da elaboração do seu Projeto Pedagógico, Planos de Estudo e Regimento” (p.109). Essa contradição verificada no processo Constituinte Escolar/RS pôde ser evidenciada nos discursos produzidos, considerando que os sujeitos da pesquisa destacaram que só acontece educação com a participação de todos, porque somos responsáveis pelo futuro de nossas escolas. Esse foi, no meu entendimento, o maior desafio da Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho*.

Acredito que, mesmo com a interferência do CPERS, e isso aqui é muito forte, o ponto forte da Constituinte foi a volta da participação, ou melhor do desejo de participar, de acreditar que podemos, de nos permitir sermos atores também. Acredito, que mesmo com a interferência do CPERS, e isso aqui é muito forte, o ponto forte da Constituinte foi a volta da participação, ou melhor do desejo de participar, de acreditar que podemos, de nos permitir sermos atores também. (DSC 8 - P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10)

Dessa forma, não havia caminho livre, era preciso fazê-lo. A Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho* foi uma tentativa de trazer toda a comunidade escolar para o cotidiano da escola. As dificuldades e a complexidade acerca da posição adotada pelo CPERS/Sindicato e os desdobramentos práticos, foram evidenciados na análise dos discursos dos professores. Eles tinham compreensão da importância do processo e tinham consciência do que representa esse espaço para melhorar a qualidade do

ensino. No entanto, sentiram-se constrangidos pela decisão do seu Sindicato, ocorrida em assembléia geral, e que para os quais não deveria ser questionada, mas acatada por todos.

Essa proposta da não-participação dos professores na Constituinte Escolar/RS foi aprovada na Assembléia Geral dos professores que ocorreu em Porto Alegre, em maio de 1999. O embate entre a SE/RS e o CPERS/Sindicato durou todo o período do governo de Olívio Dutra; greves aconteceram, assim como disputas públicas na imprensa e negociações, conforme já explicitado no capítulo 5.

A classe dominante se oporá veementemente a qualquer saída popular, já que isso significa perda de poder e conseqüentemente de lucros. Daí a necessidade de se fortalecer a Constituinte Escolar como o grande fórum de debates sobre educação e sociedade. (...) Qualquer tentativa de esvaziamento da Constituinte Escolar nesta conjuntura favorecerá o projeto neoliberal e debilitará o popular. O embate pela hegemonia deverá acontecer dentro do processo constituinte porque somente através dele se conseguirão resolver outros grandes problemas da categoria dos docentes, inclusive a defasagem salarial (CAMINI, 2005, p.64).

Este processo não ocorreu de forma tranqüila e linear, como a própria secretária Lúcia Camini (2005) afirma. Houve a participação do CPERS/Sindicato no início do movimento Constituinte Escolar/RS, principalmente nas reuniões preparatórias. No entanto, posteriormente “surgiu a proposta da não participação no processo, condicionando-o à concessão de reajuste salarial e à definição de uma política salarial para a categoria” (CAMINI, 2005, p.123).

Houve muitos conflitos durante o processo da Constituinte Escolar/RS. Segundo a secretária Lúcia Camini (2005): “... a Constituinte Escolar teve níveis diferenciados de participação, por diversos motivos. Estes conflitos, segundo ela, foram um “(...) limitador, pois poderíamos ter avançado mais, e muitas questões do interesse da categoria poderiam ter sido resolvidas no processo de discussão via Constituinte Escolar (...)” (CAMINI, 2005, p. 124).

Mesmo tendo presente as limitações, tensionamentos e contradições (algumas

já explicitadas nesse texto), detectei que esse movimento teve características diferenciadas de experiências anteriormente vivenciadas no estado, essencialmente no que se refere à participação, a reflexão e ao aprofundamento de estudos sobre a realidade da escola na construção do seu PPP. Diferencia-se, também, do processo que vinha ocorrendo na educação brasileira nesse período, como explicitado nos capítulos anteriores. Como analisou Peroni (2003):

A Constituinte Escolar possibilita que sejam resgatados o papel e o lugar da escola para as pessoas, para a comunidade, para o Rio Grande do Sul e para o Brasil (...) resgata o papel de cada um enquanto sujeito ativo e transformador do mundo que construímos a cada passo e a partir do nosso dia-a-dia (p.51).

A maioria dos princípios e diretrizes construídas no movimento Constituinte Escolar/RS se relaciona com a gestão democrática da escola, incentivando maior participação da comunidade escolar, integrando escola-família-sociedade.

Sim, é muito importante. Ao participar, aqui na escola, já estamos aprendendo a assumir nossas escolhas e também cobrar nossos direitos. É importante, termos espaço para participar e ocupar esse espaço. Também somos responsáveis pela nossa escola, queremos e temos direito a uma educação de qualidade. (DSC 5 - A1, A2, A3, A4 e A5)

A importância de estudar focalizadamente a estrutura da Constituinte Escolar/RS no *Pedrinho* decorre de que ela institui novos atores políticos no cenário da educação local e, as escrituras criadas como dimensões das políticas, são “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação” (BALL, 2001, p. 102). Estes “textos” indicam como o âmbito local dialoga, se apropria e interpreta outros documentos legais emanados das demais instâncias da administração da educação. Os processos de apropriação e rearticulação, pelos quais os textos legais passam, decorrem de condições específicas dos atores individuais e coletivos bem como da influência de fatores mais amplos e distanciados que convergem para o

contexto local. Esses fatores mais amplos produzem e expressam um processo de desencaixe.

Dessa forma, o *Pedrinho*, passou por uma experiência jamais vivida no Estado: a construção da Escola Democrática e Popular na elaboração de sua "Constituinte Escolar/RS" - não sem contradições e fortes polêmicas - mas, sem dúvida, um grande e histórico acontecimento, conforme a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

c) IC - A Constituinte Escolar/Rs e a gestão no *Pedrinho*

Duas questões que, geralmente, estão no centro do debate sobre as políticas educacionais são as reformas implementadas normalmente não chegam à sala de aula e que não mudam substancialmente as práticas cotidianas. Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que a Constituinte Escolar/RS foi uma política pública que chegou no *Pedrinho* e, ainda hoje, os sujeitos da pesquisa percebem seus reflexos, de acordo com o discurso que segue:

No Pedrinho, percebo reflexos da Constituinte, além do fomento da participação. Houve o chamamento da família como parceira e responsável pela educação de seus filhos. Permanece a presença mais ativa dos pais, que estão vivendo o cotidiano da escola. Antes apareciam somente quando tinham "problemas" com seus filhos ou para reclamar de algo. O Pedrinho voltou a estar aberto a sua comunidade, buscando no diálogo, na parceria, caminhos viáveis. Talvez isso é o que mantém a escola "viva". Oferecendo maior espaço para os pais estarem presentes na vida escolar de seus filhos. Vale destacar, também, a capacidade de articulação e mobilização, principalmente dos alunos, em buscarem aquilo que têm direito. Hoje, apesar de ser em menor escala, o Pedrinho ainda é palco de muitas discussões e se preocupa com a formação crítica do cidadão. A Constituinte reavivou esta característica da escola e isso permanece. (DSC 2 - PA1, PA4 e PA5)

Ressalto que, em todos os contatos realizados com os professores durante a fase de coleta de dados, nunca percebi uma atitude de desconhecimento desse processo. Observei também que, logo no início das conversas, as pessoas sempre

faziam uma apreciação em relação à Constituinte Escolar/RS: ou de aprovação ou de repúdio ao processo instalado pelo Governo do PT.

Não consigo ver muita diferença nestes anos que meu filho estuda aqui. Não acredito que a educação pública tenha solução. Os prédios estão caindo; é sempre a mesma ladainha: não tem professores, não tem nada! Este ano bateu "Record" da falta:, não tem professores, ninguém na biblioteca, no laboratório de informática, na secretaria e na coordenação pedagógica. É um caos! Estou transferindo meu filho para uma escola particular, mas nem isso consigo, o histórico não pode ser expedido! (DSC 3 - PA2 e PA3)

Poucas foram as atitudes dos professores que poderiam ser classificadas como indiferentes. Em relação aos pais e aos alunos, nem todos tinham ouvido falar da Constituinte Escolar/RS, o que mostrou muita contradição. Nesses segmentos, as pessoas, às vezes, tinham estado envolvidas em alguma etapa, porém foi necessário descrever, mesmo que brevemente, o processo para que identificassem do que se estava falando.

Quanto ao fato de modificar as práticas cotidianas, fez-se necessário considerar alguns aspectos. Primeiramente, é importante ressaltar a heterogeneidade (localização e tamanho da escola, níveis de ensino atendidos, proximidade comunidade-escola) de situações vividas nas demais escolas estaduais do RS. Detectei que o *Pedrinho*, mesmo que tenha aderido parcialmente ou de forma fragmentada ao processo da Constituinte Escolar/RS, foi capaz de produzir movimentos significativos em sua rotina de trabalho.

A Constituinte trouxe um novo ânimo. Trouxe "vida" para dentro do Pedrinho, deu uma "sacudida". Apesar de que sempre esteve aberta para a sua comunidade. Essa escola sempre foi referência aqui na região, mas parecia apática. Foi uma nova oportunidade da comunidade de tomar o "gosto" de participar, há muito esquecido e necessário. Acho que foi importante termos espaço para falar e sermos ouvidos. Sem falar que os pais estavam muito ausentes e também um novo ânimo para os professores. Pareciam mais felizes! Quero o melhor para os meus filhos, com estudo está difícil, imagina sem, né? (DSC 4 - PA2, PA3, PA4 e PA5)

A partir da reflexão e do debate sobre suas ações, os sujeitos que

participaram optaram por mudanças importantes que foram evidenciadas no PPP e no Regimento Escolar. Além disso, mudanças – não tão visíveis e que não estão descritas nos documentos escolares – nas formas de intervenção e de interação entre os sujeitos também foram percebidas. Nessa questão das alterações nas rotinas escolares, posso salientar algumas possibilidades que a participação na Constituinte Escolar/RS desencadeou no *Pedrinho*:

- a) permitiu uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar, minimizando hierarquias: pais, alunos, professores e funcionários;
- b) garantiu o encontro e a organização de muitas pessoas da comunidade para participar dos momentos de reflexão e debate sobre a vida no *Pedrinho*;
- c) viabilizou a participação da comunidade em uma instância de decisão sobre os rumos do *Pedrinho* e os parâmetros de uma política pública;
- d) propiciou um maior conhecimento sobre a organização e funcionamento da escola pública, bem como das dificuldades enfrentadas nesse espaço;
- e) despertou em muitos sujeitos o interesse e a vontade de conhecer e decidir sobre os rumos da escola pública e, mais especificamente do *Pedrinho*;
- f) pode-se atribuir esse sentimento de satisfação à possibilidade de participarem de atividades das quais tradicionalmente foram excluídos;
- g) gerou-se um sentimento de satisfação nos sujeitos tradicionalmente excluídos desse tipo de atividade participativa;
- h) desmascarou preconceitos e visões diferenciadas do envolvimento que deve ter cada segmento nas decisões escolares e,
- i) ampliou o olhar dos sujeitos no *Pedrinho* sobre a educação pública, já que, em alguns momentos, os debates eram realizados entre escolas com características diferentes.

Nesse contexto, a Constituinte Escolar/RS conseguiu, no *Pedrinho*, ser uma proposta de educação que permitiu uma experiência cidadã, pois do contrário, como pensar na formação de cidadãos em uma instituição educacional hierarquizada, vertical e autoritária?

*Essa direção conseguiu mobilizar quase todos os alunos em todos os turnos. Nós fizemos campanha para a prof. Neusa, montamos até uma comunidade de apoio no Orkut, ajudamos a elaborar o plano de ação da equipe. Foi muito legal! Só que agora estamos vendo o que ajudamos a elaborar na prática e percebendo o quanto é difícil ser responsável. Queríamos mais organização no Pedrinho, disciplina, agora temos que ajudar a fazer dar certo. Isso é bem difícil! Os professores ficaram muito chateados, mas as coisas estão andando e acho que vai ser bem legal!
(DSC 6 - A1, A2, A3, A4 e A5)*

A gestão democrática da escola e da educação foi e é de grande importância nesse espaço de preparação para a cidadania, ou seja, para a constituição de uma sociedade com maior justiça social e menos desigualdades, fato este ressaltado pelo discurso acima. Dessa forma, a Constituinte Escolar/RS foi um marco para as políticas públicas educacionais no RS, mesmo considerando que o projeto que foi gestado no campo teórico (conforme já explicitado no capítulo anterior), ao ser implementado no campo da prática (ou contexto da prática, segundo Ball (2001)), sofreu uma série de adaptações e de tensionamentos próprios do ser humano, por se propor a trabalhar as com relações humanas de forma a democratizá-las.

Acontece que uma coisa é conceber a possibilidade de participação como um método para a formulação e tomada de decisões no âmbito estatal, e outra, bem distinta é imaginá-la como uma forma de vida, como um modo cotidiano de relação entre homens e mulheres que orienta e que regula o conjunto das atividades de uma comunidade. (COHN, 1999, p.186).

Freire (1980, p.45) disse que na verdade não é a educação que forma a sociedade, mas a sociedade que se formando constitui a educação de acordo com seus valores, não como um processo mecânico, mas conforme seus interesses e sempre envolvida em uma relação de poder. Creio que a escola pensada pela

Constituinte Escolar/RS foi realmente uma **nova escola** (não no sentido da originalidade da proposta): gestora do conhecimento, não lecionadora, uma escola com PPP, isto é, um projeto ético, uma escola inovadora, construtora de sentidos. Contudo, detectei que a Constituinte Escolar/RS foi uma experiência que não chegou a se consolidar a ponto de haver uma reação mais forte da comunidade escolar do *Pedrinho* para reivindicar a continuidade desse modelo de gestão na educação, mesmo tendo (re)despertado o gosto pela participação.

Por tudo que foi exposto e analisado ao longo desse trabalho, acredito que a consolidação da gestão democrática da educação, além de ser um tema muito discutido recentemente, é uma política estratégica para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, calcada nos direitos humanos, que visa, sobretudo, à transformação social; e que a Constituinte Escolar/RS foi uma possibilidade de fomento dessas idéias na rede estadual de ensino, pois no dizer de Neruda: *“o caminhante constrói seu caminho ao caminhar”*.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É preciso que nos lembremos sempre de um fato: a democracia não é um estado, é um processo; não constitui um estágio, mas um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres são prolongados, implicando um avanço muito grande dentro da sociedade. Não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública”
(VIEIRA, 1998, p.12).*

Um texto é uma tessitura de significados constituídos no entrelaçamento físico de vestígios, é a fixação, em um suporte material, da obra humana na história. Cunha (1991, p.11) entende que um texto é todo suporte material que porta uma mensagem, sendo o texto acadêmico um tecido urdido intelectualmente, que resulta da trama que cada tecelão realiza distintamente, lançando mão de sinais diversos ou similares.

Uma dissertação é, como diz Cunha (*Op. Cit.*), antes de tudo uma obra humana. No entanto, é a obra intelectual aquela que vem para a luz, que se torna visível na estrutura e na escrita; a obra humana fica muito mais na sombra, na invisibilidade, nas entrelinhas. Na presente pesquisa, percebi dois grandes movimentos que foram acontecendo simultaneamente: o movimento do processo de investigação e o movimento da exposição através da escrita.

Na investigação, recorri a uma estrutura como uma lógica para organizar e sistematizar minhas idéias, composta por um conjunto de elementos que se revestem de sentido no todo. A exposição é a forma como esses elementos foram organizados, abrigando momentos e atividades distintas que não captam, obviamente, a integralidade dos sentidos e os rumos do processo de investigação.

Os movimentos do processo de investigação e de produção de conhecimentos inscreveram-se numa dinâmica processual e multidimensional em que uma mesma situação - dependendo da posição, do lugar e do olhar de quem a estava vendo - foi assumindo perspectivas diferentes. Muitas coisas ficam nas

sombras, não por não serem importantes, apenas porque, muitas vezes, não cabem na lógica e nos sentidos estabelecidos pelo outro.

Cunha (*Op. Cit.*), vê similaridade entre investigação e viagem, considerando que ambas almejam a surpresa, ou seja, viver a experiência e ver o desconhecido do imaginário e de locais, respectivamente. Assim, investigar é captar vestígios da existência, recolher os indícios das realidades propondo ligações; decifrar os testemunhos possíveis desses rastros, desses sinais que o homem imprime em sua trajetória, buscar apropriar-se dessas manifestações de vivências para experimentá-las, apreendê-las.

A apreensão de vestígios implica focar um objeto investigando-o, fazendo-lhe perguntas, isto é, problematizando-o. Os sinais são organizados pela reflexão, ou seja, a consciência volta sua atenção para olhar como se divisa o perquirido, como se dá a presença do objeto observado na própria consciência. Uma revisão de literatura conseqüente é o pré-requisito para o êxito da proposta, pois embasará um olhar fundamentado que realiza uma interpretação superadora do senso comum e da visão singela restrita a empiria. O diálogo com diferentes autores amplia o entendimento do pesquisador, permitindo que em determinado momento do processo se consiga focar o mesmo objeto de uma outra perspectiva, que encontre pontos analógicos entre as teorias e a práxis pedagógica.

A reflexão é, pois "(...) tomar como objeto da consciência o próprio ato de consciência das coisas" (CUNHA, 1991, p.16). O que já foi escrito auxilia a que outros escritos sejam encorajados e façam parte da construção histórica desse tempo. Assim, busquei dialogar com diferentes autores, no decorrer dessa pesquisa, na tentativa de compreender e explicitar os meandros da Constituinte Escolar/RS a partir da vivência do Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider, em São Leopoldo.

Em abril de 1999, no governo Olívio Dutra, foi desencadeado o processo denominado Constituinte Escolar instrumento para a construção da democracia participativa do governo do estado do RS para a área de educação. No dizer de Camini (2002): "Pela primeira vez, temos um governo que inicia com uma proposta

de participação efetiva da comunidade escolar na construção de políticas educacionais” (p.36).

Os pressupostos desse processo se baseavam na Educação como direito de todos e no desenvolvimento social. A partir disso, seis eixos foram propostos pelo governo: 1) democratização do acesso, 2) democratização da gestão, 3) democratização do conhecimento, 4) valorização dos trabalhadores em educação e 5) regime de colaboração com a União, Estado e Municípios e, por fim, 6) a reconstrução curricular.

A Constituinte Escolar/RS foi um processo de construção coletiva das políticas educacionais para o Estado do RS. Segundo o Programa de Governo de Olívio Dutra,

Os princípios e diretrizes da Política Educacional passarão por intensa discussão das comunidades escolares, urbanas e rurais. A mantenedora organizará, com as escolas e as entidades ligadas à educação, a Constituinte Escolar que culminará com o 1º Congresso Constituinte da Rede Pública Estadual de Ensino. O Congresso definirá as linhas básicas da Política Educacional a ser implementada pelo Governo Popular. (PROGRAMA DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO: AÇÕES 1999 – 2002, p.06).

Quando a população que compunha a escola tomou a palavra e a constituiu como democrática, popular e cidadã, alterou suas relações e começou a se produzir uma escola diferente com conhecimentos e competências eficazes para a transformação. Houve a possibilidade de se fazer educação e escola para a transformação social. Fundamentalmente, não se fazia nada de novo apenas com a crítica, nem tampouco com a implantação de novas tecnologias. Deveriam ser estabelecidas novas relações que indicassem esperança e possibilidades de transformação e libertação através do comprometimento e da luta. E a Constituinte Escolar/RS foi um dos canais, dentro das políticas públicas educacionais da Frente Popular, que tinha como finalidade promover a participação de toda a comunidade escolar na definição dos rumos da educação gaúcha.

É imprescindível destacar, ainda, dois aspectos que se sobressaíram nas falas dos sujeitos da pesquisa, os quais trabalhei em maior profundidade nos capítulos 6 e 7: a decisão do CPERS/Sindicato de boicote à Constituinte Escolar/RS e a exigência legal de apresentação dos PPPs e Regimentos Escolares às CREs.

Quanto ao primeiro aspecto, pude constatar que a decisão de assembléia do CPERS/Sindicato de não-participação na Constituinte Escolar/RS influenciou significativamente na participação dos sujeitos no *Pedrinho*. Essa estratégia de pressão, utilizada pelo CPERS/Sindicato sobre o Governo para reivindicar melhores salários, resultou no limitado envolvimento de parte do segmento dos professores. O movimento desencadeado pelo Sindicato parece ter afetado a motivação, pois muitos professores efetivamente seguiram a orientação da assembléia; outros utilizaram essa justificativa para não participar. Por outro lado, a ação dos gestores estaduais, ao alegarem falta de condições de conceder os reajustes pretendidos pelos trabalhadores, também parece ter afetado a motivação para participar da Constituinte Escolar/RS. Destaco, ainda, que apesar de todo esse entrave, o *Pedrinho* optou pela participação por considerar a oportunidade única de ao menos tentar algo diferente, construído pela e para a comunidade.

Quanto ao segundo aspecto, a exigência legal de organização dos PPPs e dos Regimentos Escolares (Lei nº 9.394/96, Art. 88, parágrafo 1º) serviu de instrumento para os sujeitos das várias unidades escolares avaliarem o significado e a relevância da participação na Constituinte Escolar/RS. Dentro desse movimento, o quinto momento (esse aspecto já foi discutido de forma mais específica no capítulo 6), foi reservado à elaboração ou revisão dos Regimentos Escolares, dos PPPs e dos PE. Essa etapa deveria congrega as discussões e reflexões realizadas nos momentos anteriores. Diferentemente das outras etapas da Constituinte Escolar/RS, em que à comunidade era facultada a participação, nesse momento havia uma exigência de que todas as escolas, dentro de determinado prazo, encaminhassem às CREs todos os documentos mencionados. Provavelmente, se não houvesse essa exigência muitas escolas nem teriam percebido os avanços conquistados ou as possibilidades desperdiçadas no processo que estava em andamento. No *Pedrinho*, percebeu-se esse avanço e, mesmo sendo muito ligado ao 14º Núcleo com uma

militância muito ativa, optou pela oportunidade de participar e construir de fato os documentos já citados.

Disso tudo, pude inferir que, mesmo com a criação de alguns canais que possibilitem às pessoas decidir sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, essa adesão está condicionada a uma série de fatores de ordem social, econômica, política e cultural. Dessa forma, a proposição de uma política participativa precisa, ao mesmo tempo, considerar esses fatores e desenvolver estratégias de motivação para a adesão a um processo decisório. Isto é, por serem processos cuja voluntariedade da participação constitui um princípio fundamental, o envolvimento das pessoas pressupõe o convencimento do significado que a intervenção de cada um pode ter na vida de todos.

O desejo de participar precisa ser cultivado. Como afirmou Freire (2000): “ (...) as pessoas não nascem com esse desejo (...)” (p.26) e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são freqüentemente reprimidas. Os processos participativos implicam uma revisão de papéis em que o povo deixa de ser espectador e passa a ser protagonista da decisão pública.

Toda essa distribuição de poder não interessa aos setores que tradicionalmente definiram os rumos políticos e econômicos no Estado do RS. Segundo Santos (2002), o predomínio de uma concepção liberal de democracia, na qual há uma limitação da participação do cidadão, de modo a não haver muita pressão sobre o sistema com demandas sociais que ameacem a prioridade da acumulação sobre a distribuição, interessa aos setores que têm o domínio econômico e político na sociedade.

Assim, não surpreende que um conjunto de forças que representam os interesses desses setores se mobilizasse para deslegitimar processos participativos. Até porque o maior conhecimento das condições injustas de vida da maior parte da população poderia conduzir a uma inversão de prioridades. Além da pouca tradição de intervenção da população na gestão pública, prevaleceu, e prevalece, na sociedade uma concepção de democracia de que durante as eleições todos têm assegurado a sua liberdade política para eleger seus representantes (BOBBIO,

2000). Nesses momentos, são delegadas a algumas pessoas as funções de decidir pela maioria da população. A análise dos dados levantados na investigação no *Pedrinho* permite afirmar que a pouca tradição de envolvimento da população nas decisões políticas constituiu um elemento dificultador da adesão das pessoas ao processo da Constituinte Escolar/RS.

Identifiquei, ao longo do estudo, que muitos debates, por propiciarem o acesso a um conjunto de temas, despertaram nos participantes a inconformidade com as condições de vida da população e, mais especificamente, com as condições do *Pedrinho* e de toda escola pública. Esse foi um aspecto interessante, pois significou despertar nas pessoas a percepção da falsa neutralidade conferida a determinadas situações vividas tanto dentro quanto fora do *Pedrinho*.

Realizar este estudo tornou-se algo complexo à medida que se tinha acesso a um conjunto de informações sobre a implementação da política aqui estudada. Isto porque havia a contradição de ser a análise de um processo com um formato participativo, mas inserido em uma lógica (global) política e econômica cujos princípios se contrapunham ao modelo proposto. Como foi dito, a democracia nos Estados Nacionais assumiu uma importância cada vez maior na retórica, sem, entretanto, constituir-se em algo realmente verdadeiro, pelo menos no sentido que venho defendendo ao longo deste estudo. Dessas constatações foi possível refletir sobre a seguinte questão: quais são as possibilidades de o homem ser sujeito nessa sociedade? Parece que somente com a reivindicação – de um número cada vez maior de pessoas conscientes e inconformadas por compreenderem que não é por mero acaso que se encontram em determinada situação – por condições de vida mais humanas se conseguirá ter uma sociedade mais justa.

Se, por um lado, a noção de participação política na formação sociopolítica do brasileiro é limitadamente presente, dados os raros canais à disposição do cidadão para efetivamente se apropriar do conjunto de informações e decisões públicas, por outro, crescem os movimentos organizados que reivindicam essa participação e que pressionam os governos para assegurar seus direitos e condições de vida melhores. De acordo com Paro (2002, p.103), a educação pode contribuir para essa transformação “na medida em que for capaz de servir de instrumento de poder dos

grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes”.

Mesmo a escola, que tradicionalmente tem servido para atender aos interesses da sociedade capitalista através da disseminação do saber e da informação, acaba por “possibilitar às pessoas das classes subalternas captarem de maneira objetiva a própria realidade social contraditória da qual fazem parte” (PARO, 2002, p.108). A partir da percepção crítica da situação injusta que condiciona sua existência, o cidadão passa a ter subsídios para reivindicar condições de vida mais justas e igualitárias.

Embora com efeitos diferentes em cada estabelecimento, pode-se dizer que, no *Pedrinho*, uma política como a Constituinte Escolar/RS favoreceu o controle social sobre a Instituição. Assim, à medida que uma política educacional constituía uma ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade, pressupunha-se que ela acabaria por fortalecer esse setor. Se o seu compromisso era com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então que ela pudesse contribuir para o aprimoramento desses sujeitos.

A Constituinte Escolar/RS, como já afirmei anteriormente, foi uma experiência que não chegou a se consolidar como modelo de gestão, mas propiciou muitos avanços na estruturação da gestão democrática no *Pedrinho*. Na verdade, o estudo corroborou a idéia, já bastante difundida entre os educadores progressistas, de que a escola pública precisava potencializar as experiências democráticas e de que os governos, por sua vez, precisavam implementar políticas que possibilitassem às escolas ampliar as experiências de construção de ações coletivas e de participação da sociedade nas decisões públicas. Entretanto, sabe-se que essa abertura à mobilização dos sujeitos não era, e não é, desprovida de intencionalidade.

Os problemas que afetam a educação a que tem acesso a maior parte da população no RS são de domínio público há muito tempo. Faltou, ao longo de muitas administrações, vontade política aos gestores para definir ações governamentais que contribuíssem para modificar as práticas educativas e, conseqüentemente, qualificar a educação. Essa talvez seja a razão da grande expectativa entre os

professores para o que seria implementado na Gestão 1999-2002, através da Constituinte Escolar/RS, aqui analisada no *Pedrinho*.

No que tange ao *Pedrinho*, objeto dessa investigação, foi preciso mudar relações e superar hierarquias e, fundamentalmente, garantir que aqueles que integravam a comunidade fossem sujeitos das decisões no próprio espaço escolar. Os resultados alcançados na política ali implementada foram pequenos num universo grande e complexo como é o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider. Muitos resultados certamente se diluíram nas práticas diárias daqueles que integraram a comunidade escolar.

Após a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, posso também dizer que os resultados dessa política foram tímidos no que se refere ao despertar das pessoas para a necessidade de permanecerem e ampliarem os espaços de reivindicação e de participação no *Pedrinho*. Todo o envolvimento e o entusiasmo das pessoas que tiveram uma participação mais intensa na Constituinte Escolar/RS parecem ter ficado adormecidos logo após o término do processo. Toda a organização para participar das diferentes etapas desfez-se após a conclusão do PPP, PE e Regimento Escolar. Além dessa, pude apontar, com base nos dados analisados, outras lições tiradas dessa pesquisa:

- a) um projeto democrático pode construir relações diferentes daquelas hegemônicas, não-pautadas na dominação e na hierarquização;
- b) não se pode desprezar o conjunto de condições internas do *Pedrinho* que facilitaram ou dificultaram a participação no processo da Constituinte Escolar/RS;
- c) foi preciso considerar o grau de motivação das pessoas para integrar um processo como o da Constituinte Escolar/RS, e criar mecanismos que as estimulassem a aderir e a permanecer participando;
- d) mesmo sendo uma reivindicação da comunidade, a adesão a um projeto não acontece imediatamente à sua proposição. É preciso considerar as resistências e as disputas que se estabelecem nos processos democráticos. Ilustra essa situação a

contradição percebida entre uma antiga reivindicação do movimento dos trabalhadores em educação que, diante da oportunidade concreta de construção de um projeto coletivo, recusaram-se, enquanto categoria, a participar e fizeram aflorar um conjunto de impedimentos que contribuíram para o afastamento das pessoas do processo, e

e) por se tratar de um projeto novo, de ruptura com um determinado tipo de ação, foi preciso definir um conjunto de princípios que estivessem articulados com outras políticas setoriais e com a política mais ampla do Governo. Vale destacar, também, a necessidade de considerar um conjunto de forças (da ideologia dominante) que se contrapunha a um projeto dessa natureza na sociedade para dificultar ou impedir a sua implementação; e no *Pedrinho* havia e há muitos e diferentes posicionamentos políticos explícitos.

Este trabalho teve como pressuposto fundamental o fato de que o *Pedrinho*, por meio da formação de sujeitos autônomos, independentes, críticos, conscientes de sua situação social, pôde contribuir para a transformação social. Em uma organização social cujas desigualdades são, normalmente, concebidas como imutáveis e sem solução, tornava-se fundamental levar as pessoas a perceberem que também são responsáveis pelo mundo em que vivem e que as possibilidades de intervenção nessa sociedade se ampliam quando se deixa de ignorar as razões de uma determinada condição de existência.

É na escola que se tem a maior experiência de inserção em uma instituição pública. Pode-se afirmar que a escola pública constitui a maior rede institucional do Estado na sociedade. As referências que acumularam nesse espaço podem favorecer uma ação mais crítica ou mais submissa na vida adulta em relação àquilo que pertence à coletividade. A partir da compreensão de que o *Pedrinho* pertence a todos e por ele sentem-se responsáveis, os sujeitos puderam, e podem, agir de modo a exercer um controle sobre o tipo de ação que lá é realizada, para que prevaleçam as vontades coletivas em detrimento dos interesses individualistas. Assim, a Constituinte Escolar/RS possibilitou, ali, a criação das condições para que, desde cedo, o cidadão aprenda sobre seu direito de decidir acerca dos rumos daquilo que lhe pertence: o público.

Em tempos de crise no capital, a democracia é confundida com as leis do mercado; o cidadão é entendido como cliente ou consumidor e o Estado como regulador e não como provedor. Sob este prisma, a democracia embasada a partir do mercado assume-se como uma “farsa bem-sucedida” (MOUSQUER, 2003, p.213), diante dos mecanismos de gestão que iludem a comunidade escolar e conservam as vontades da classe dominante.

Parece-me que é fundamental, numa sociedade alicerçada na exploração da força de trabalho, conservar e expandir a idéia de utopia freireana como o sonho impulsionador das nossas ações. Assim, a esperança de uma transformação no caráter desigual de nossa sociedade reside na luta contra todas as orientações políticas, econômicas, sociais e culturais pautadas em valores que acentuem qualquer tipo de dominação. Isso se faz com uma sociedade educada, inconformada, crítica e com pessoas conscientes das condições injustas do modelo de sociedade vigente. Como já mencionei ao longo desse trabalho, não basta somente a emancipação.

Mais do que apresentar soluções para a problemática da consolidação da gestão democrática no *Pedrinho*, através da implementação da Constituinte Escolar/RS na construção das políticas públicas educacionais, pretendi trazer elementos que colaborassem para a superação de uma lógica de gestão empresarial voltada para o produto ou para o mercado, que, ao invés de objetivar a colaboração e a melhoria da qualidade social da escola pública, consolida estratégias que incentivam a competição entre estas escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas.

Acreditando que a gestão democrática da educação está sempre em um processo de construção que se articula dialeticamente com a comunidade escolar, pretendi contribuir com a discussão do tema e com processos futuros que venham a ocorrer. Os mecanismos que sustentam a gestão democrática do ensino público no estado do Rio Grande do Sul desvelam aspectos que precisam avançar. A consolidação dessa experiência participativa dependia, também, de sua articulação com outras ações do Governo que provocassem mudanças mais significativas na estrutura social, para que o peso e o impacto de determinadas medidas adotadas

por um governo representem efetivamente alguma ameaça ao projeto hegemônico e não de medidas esporádicas, e tão desarticuladas de qualquer projeto mais amplo, que não ultrapassam o resultado imediato da própria atividade. Essas, são questões que merecem maior aprofundamento e por hora permanecem na sombra fomentando, quem sabe, um outro estudo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Os Pensadores. São Paulo: Cultura, 2005.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº 1, jan./jun. 2002. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_S1517

ALVES, C. Elementos da Lógica Dialética. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

ARENDT, H. As Origens do Totalitarismo. São Paulo: Documentos, v.3, 1964.

ARROYO, M. Administração da Educação é um Problema Político. RBAE. Porto Alegre, 122-128 jan. /jun. 1983.

AZEVEDO, J. Educação como Política Pública. São Paulo: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1997.

BALL, S.J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BEHRING, E. R. Política Social no Capitalismo Tardio. São Paulo: Cortez, 1998.
_____. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, N. Direita e Esquerda, Razões e Significados de uma Distinção Política. São Paulo: UNESCO, 1993.

_____. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, C. R. A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação, Brasília, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRAVO, M. I. S. (Org.) Política Social e Democracia. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMINI, L. (Org.) Educação Pública de Qualidade Social: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Política Educacional no Governo Olívio Dutra (1999-2002): Movimentos, Relações, Contradições e Avanços.** Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2005a. Dissertação de Mestrado.

CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, A. M. (Org.). América Latina: impasses e alternativas. São Paulo: Humanitas, 2000.

COHN, A. As Políticas Públicas no Governo FHC. In: Tempo Social. Revista Social. da USP, São Paulo, n.11 (2): p. 183 – 197, out./ 1999.

CORSETTI, B. Reflexões sobre Globalização, Política Educacional e a Reforma do Ensino no Brasil. In: ZARTH, P.A.(Org) Ensino de História e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 63-79.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

CRUZ, R. E. da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão do capital internacional? Curitiba: UFPR, 2003.

DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1991a.

_____. **Pesquisa: princípio científico educativo.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1991b.

DOWBOR; L. A Rerodução Social da Escola. São Paulo: Nova Fronteira, 1998.

DRAIBE, S. M. Brasil: uma década em transição. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação.** 1999.

_____. **Caderno I da Constituinte Escolar: Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas.** Porto Alegre, maio. 1999.

_____. **Caderno 3 da Constituinte Escolar: Fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar.** 2ª edição, 1999.

_____. **Caderno 4 da Constituinte Escolar. Sistematização do 2º Momento (Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas).** Porto Alegre, abr. 2000a, s.p.

_____. **Caderno Temático da Constituinte Escolar.** Porto Alegre, maio. 2000b, s.p.

_____. **Regimento da Conferência Estadual da Educação.** Porto Alegre, jun.2000c, s.p.

_____. **Texto base das Pré-Conferências Municipais e Microrregionais da Educação.** Porto Alegre, jul.2000d, s.p.

_____. **A Educação Ambiental na Construção**

da Escola Democrática Popular. Porto Alegre, 2002.

FERREIRA, N. (Org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana.** Em Aberto, Brasília, v.17, nº72, fev/jun. 2002.

FOULQUIÉ, P. A Dialética. 3ª.ed. Europa-América, 1978, Coleção Saber.

FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. SHOR, I. Medo e Ousadia - O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a nova Organização do Trabalho na Escola. In: AZEVEDO, Janete (Org.). Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. Proyecto de Escuela Ciudadana: La Hora de la Sociedad. Revista Latino Americana de Innovaciones. nº 7, 93-139, 1995.

GENTO, S. Participación en la Gestión Educativa. Madrid: Santillana, 1996.

GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HEGEL, G. W. F. Os Pensadores. São Paulo: Cultura, 2005.

HOBSBAWN, E. A Era dos Extremos. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HORA, D. L.da. Gestão Democrática da Escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

KONDER, L. Dialética. São Paulo: Brasiliense, 1999.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. As políticas de Formação: a constituição da identidade do professor

sobranter. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, 1999. (Número especial, 68).

LESBAUPIN, I. (Org.) O Desmonte da Nação. Balanço do Governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEFÈVRE, F. LEFÈVRE, A. M. O Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUSC, 2005.

LÖWY, M. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Editora Busca Vida, 1987.

_____. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.

MANDEL, E. A Atualidade do Marxismo. Disponível em <http://www.marxists.org/mandel/1982>.

MELLO, A. A. de. Educação e Hegemonia no Brasil de Hoje. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

_____. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2003.

MENDES, V. da R. Participação na Definição de uma Política Educacional: mecanismo de controle público sobre as ações do governo. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/FACED. 2005.

MESZAROS, I. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org) Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 23ª ed., 2004, Coleção Temas Sociais.

MOUSQUER, M. L. Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2003.

MOURE, T. R. História do Rio grande do Sul. São Paulo: FTD, 1999

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 3ª edição, 2000.

_____. **Políticas Públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. Política Educacional e Papel do Estado. São Paulo: Xamã, 2003.

PESAVENTO, S. J. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Mercado Aberto, 8ª edição, 1997, Série Revisão.

PASTORINI A. C. O Teatro das Políticas Sociais. Autores, atores e espectadores no cenário neoliberal. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

PATEMAN, C. Participação e Teoria Democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINSKY, J. PINSKY, C. História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, A. V. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RABUSKE, E. Antropologia Filosófica. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1981. Coleção Pensamento nº 9.

RIZVI, F. A Gestão Compartilhada na Escola Pública. São Paulo: Cortez, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Compreender e Transformar o Ensino. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 6ª ed. SP: Cortez, 1999.

_____. (org.) **Globalização, fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

_____. **Caderno Ideação: políticas sociais para um novo mundo necessário e possível,** Porto alegre, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS Filho, J. C. dos. Autonomia e gestão democrática da Escola: obstáculos e possibilidades. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. (Relatório de Pesquisa), 1992.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SIMIONATO, I. Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>.

SHIROMA, E. O. et alii. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Gerencialismo e Liderança: novos motes da gestão educacional.** In: VI ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 07 a 09 de junho de 2006: Santa Maria. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, A. Natureza e Função da Administração Escolar. In: Simpósio Internacional de Administração Escolar, nº1, 1968, Salvador, Bahia.

TORRES, R. M. Educação para Todos – A tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VALLE, B. de B. Múltiplas Leituras da Nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

VALENTE, I. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIANNA, I. O. de A. Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VIEIRA, E. Democracia e Política Social. SP: Cortez, 2002. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.49.

WEFFORT, F. (Org.). Qual Democracia? São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WERLE, F. O. C. Estado e a política de eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Educação & Realidade, Porto Alegre, jul./dez. 1991, 16(2), p. 35-45.

APÊNDICE

APÊNDICE 01 – Questionário para os professores

Formação: _____

Masculino () Feminino ()

Tempo de serviço: _____ Tempo de atuação docente: _____ Carga horária: _____

Disciplina (s) que trabalha: _____ Nível de ensino e série (s) em que atua: _____

Outra ocupação: _____

1. Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar ocorrida no período de 1999-2002 no Estado? E na sua escola? _____

2. Ocorreu alguma modificação após a Constituinte Escolar na sua escola? Qual? _____

3. Que elementos ainda permanecem decorrentes da Constituinte Escolar na sua escola? _____

4. Como você percebeu a participação dos diferentes segmentos da escola na construção da Constituinte Escolar? _____

5. O ato de participar tem alguma importância para você, para a escola, para a comunidade? A Constituinte Escolar proporcionou isso? _____

6. De que maneira essa participação aconteceu durante o movimento da Constituinte Escolar? _____

7. A Constituinte Escolar conseguiu desencadear relações democráticas na escola? Como? _____

8. Como é a gestão atual da sua escola? _____

9. Que ações são importantes para garantir o processo democrático na escola? _____

10. O que você considerou importante nesse período (1999-2002) para a educação no RS? Por quê? _____

11. Outra consideração que você queira fazer: _____

APÊNDICE 02 - Questionário para os alunos

Nível de ensino: () Médio () Normal 2. Série: _____ Turno: M () T () N ()
Idade: _____ Masculino () Feminino () Trabalha? S () N () Tempo em que estuda nessa
escola: _____

1. O ato de participar tem alguma importância para você, para a escola e para a comunidade? Por
quê? _____

2. Você costuma participar do cotidiano da sua escola? Como? _____

3. Como foi o movimento da Constituinte Escolar, ocorrida no período de 1999-2002 no Estado na
sua escola? Que tipo de participação houve? _____

4. Você participou? Como? _____

5. Você consegue perceber alguma mudança após a Constituinte Escolar na sua escola? Qual?

6. Que elementos permanecem decorrentes da Constituinte Escolar na escola? _____

7. Como é a gestão da escola aonde você estuda? O Conselho Escolar é atuante? O que ele tem
feito? _____

8. Outra consideração que você queira fazer: _____

APÊNDICE 03 - Roteiro de entrevistas

a) Pais

Escolaridade:

Masculino () Feminino () Tempo que seu (a) filho (a) estuda nessa escola:

1. Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar ocorrida no período de 1999-2002 no Estado? E na escola de seu (sua) filho (a)?
2. Ocorreu alguma modificação após a Constituinte Escolar na escola de seu (sua) filho (a) escola? Qual
3. Que elementos permanecem na escola decorrentes da Constituinte Escolar?
5. Você costuma participar do cotidiano da escola de seu (sua) filho (a)? Como?
6. De que forma (s) a comunidade escolar toma conhecimento das decisões tomadas?
7. O Conselho Escolar é atuante? O que ele tem feito?
8. **Outra consideração que você queira fazer**

b) Conselho Escolar

Formação:

Função da escola:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação na função:

Carga horária:

Outra ocupação:

1. Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar, ocorrida no Estado no governo da Frente Popular? E na sua escola?
2. Ocorreu alguma modificação após a Constituinte Escolar? Qual?
3. Sua escola tem algum tipo de ligação, oferece mecanismos de participação, com e para a comunidade? Qual?
4. A Constituinte Escolar proporcionou isso? Como?
5. O que você considerou importante nesse período (1999-2002) para o avanço da gestão democrática no RS? Por quê?
6. Que ações são importantes para garantir o processo democrático na escola
7. Como é a gestão da sua escola?
8. Como você percebeu a participação dos diferentes segmentos da escola na construção da Constituinte Escolar?

9. Outra consideração que você queira fazer:**c) Gestores da SE/RS - gestão 1999-2002**

Formação:

Função:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação na função:

Carga horária :

Outra ocupação:

1. Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar, ocorrida no Estado no governo da Frente Popular?
2. Ocorreu alguma modificação durante a Constituinte Escolar? Qual ?
3. O que você considerou importante nesse período (1999-2002) para o avanço da gestão democrática no RS? Por quê?
4. Que ações são importantes para garantir o processo democrático na escola
5. Como você percebeu a participação dos diferentes segmentos da escola na construção da Constituinte Escolar?
6. De que maneira essa participação aconteceu durante o movimento da Constituinte Escolar?
7. Qual o maior empecilho para a consolidação da Constituinte Escolar no Estado? Por quê?
8. **Outra consideração que você queira fazer:**

APÊNDICE 04 – Modelo de termo de consentimento para a pesquisa

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Em Educação

Mestranda Taís Schmitz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a contribuir com um estudo sobre a Constituinte Escolar/RS no Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider em São Leopoldo.

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua contribuição.

Procedimentos

Autorizar a mestranda Taís Schmitz a utilizar os dados de sua entrevista ou questionário em sua dissertação. Todas as informações contidas em sua ENTREVISTA ou QUESTIONÁRIO confiadas à guarda da mestranda preservarão a identidade dos sujeitos colaboradores e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

A recusa em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações, a qualquer momento, se assim você desejar. Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido(a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome:
Assinatura:
Data:
Telefone:
Endereço:
E-mail:

Contatos: taisschmitz@bol.com.br
Telefone: 98228002

ANEXOS

ANEXO 01 - Regimento da Conferência Estadual de Educação

Dos Objetivos do Regimento

Art. 1º - São objetivos desse Regimento: democratizar, organizar e sistematizar, participativamente, as discussões e os debates, com vistas à definição dos PRINCÍPIOS E DIRETRIZES (construídos ao longo do processo), que embasarão a construção da proposta POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVA da ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR.

Das Etapas do Processo

Art. 2º - A Conferência Estadual da Educação (que acontecerá nos dias 24, 25 e 26 de agosto, em Porto Alegre, RS) será precedida de etapas preparatórias, que objetivam a qualificação do trabalho e escolha dos(as) Delegados(as), tendo Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais (que acontecerão no período de 10 a 26 de julho), de acordo com a realidade de cada Regional Educacional, e Pré-Conferências Regionais (que acontecerão no período de 07 a 12 de agosto), sendo uma por Regional Educacional.

Dos Participantes

Art. 3º - Poderão participar da Pré-Conferência Municipal ou Micro-Regional, Regional e da Conferência Estadual integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), dos Movimentos Popular e Sindical, das Instituições de Ensino, dos Órgãos Públicos, das Organizações Não Governamentais, dos Fóruns setoriais, demais segmentos da sociedade civil, autoridades, convidados oficiais e observadores.

Do Credenciamento dos Participantes

Art. 4º - O credenciamento é universal a todos que queiram participar das discussões, nas Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais, Regionais e Conferência Estadual.

Art. 5º - O credenciamento nas Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais será por segmento (pais, estudantes, professores e funcionários), quando integrante da comunidade escolar, e, dos demais, por Movimento, Instituição ou Órgão que integre.

Art. 6º - Os observadores, que não terão direito a voto, poderão ser credenciados nas Pré-Conferências Regionais e na Conferência Estadual, sendo-lhes assegurado o direito a voz nos grupos de trabalho.

Art. 7º - Os convidados oficiais, que terão direito a voz, poderão ser credenciados nas Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais, Regionais e Conferência Estadual.

Art. 8º - O credenciamento dos Delegados nas Pré-Conferências Regionais e na Conferência Estadual será efetuado com base em lista organizada pela Coordenação Gerais.

Da Escolha dos Delegados e dos Critérios de Proporcionalidade

Art. 9º - Todos os credenciados nas Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais terão direito a voz e voto nessa etapa. Excetuando-se os convidados oficiais, que só terão direito a voz.

Art. 10 - Nas Pré-Conferências Regionais terão direito a voz e voto os delegados eleitos nas Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais.

Art. 11 - Na Conferência Estadual terão direito a voz e voto os delegados eleitos nas Pré-Conferências Regionais.

Art. 12 - Os delegados serão eleitos com base nos seguintes critérios:

I- Cada 05 pessoas presentes na etapa Municipal ou Micro-Regional elegem 01 delegado(as) para a etapa Regional.

II- Na etapa Regional serão eleitos os delegados para a Conferência Estadual, observando a equação: $X = DM/3290$, onde 3290 é o total de delegados para Conferência Estadual a serem eleitos nas Pré-Conferências Regionais 1; DM é o somatório do número total de credenciados em todas as Pré-Conferências Municipais ou Micro-Regionais realizadas no Estado e X é o número de delegados regionais necessários para elegerem 01 delegado estadual.

III- A Comunidade Escolar da Rede Pública Estadual terá direito a, no mínimo, 80% do total de delegados eleitos.

IV- Cada segmento da comunidade escolar credenciado terá garantida a participação de, no mínimo, 10% do total dos delegados.

V - Os delegados dos Movimentos Popular, Sindical, das Instituições e Entidades, afins, dos Órgãos Públicos e demais segmentos da sociedade civil, terão direito a, no máximo, 14% e, no mínimo, 5%, do total de delegados eleitos.

VI- Os delegados eleitos como representantes dos Órgãos Centrais da SE e CREs terão direito a 6% do total de delegados eleitos. Sendo 1,86% para a SE e 4,14% para as 29 CREs.

VII- Cada Pré-Conferência Regional deverá eleger, também, 05 Delegados(as) suplentes, para o caso de algum dos(as) titulares não confirmar sua participação na Conferência Estadual.

Do Processo de Eleição dos(as) Delegados(as)

Art. 13 - As pessoas interessadas em elegerem-se como Delegado(a) para a etapa posterior, deverão inscrever-se para isto. A inscrição será efetuada durante a respectiva etapa no próprio local da atividade.

Art. 14 - A eleição dos(as) Delegados(as) ocorrerá sempre na Plenária Final da Pré-Conferência e será em cédula distribuída quando do credenciamento.

Da Organização e Funcionamento das Pré-Conferências e Conferência Estadual

Art. 15 - A organização das Pré-Conferências e da Conferência Estadual ficará a cargo de uma coordenação geral e de comissões de apoio, a serem constituídas em cada uma das suas etapas.

Parágrafo 1º - A coordenação geral será de responsabilidade da Coordenação Regional e Estadual do processo de construção da proposta político-pedagógica e administrativa da Escola Democrática e Popular.

Parágrafo 2º - As comissões de apoio serão constituídas por representantes da Secretaria e das Delegacias de Educação, podendo ser, também, compostas por representantes da comunidade escolar, dos movimentos popular e sindical, e outros, conforme as necessidades locais ou regionais.

Parágrafo 3º - São atribuições da Coordenação Geral:

I- coordenar e articular o trabalho de todas as comissões de apoio para que se garantam os prazos, a infra-estrutura e os recursos humanos necessários para a execução dos trabalhos;

II- coordenar ou delegar a condução dos trabalhos de abertura do evento, dos grupos de trabalho, das apresentações artísticas, das plenárias e do encerramento dos trabalhos

III- deliberar sobre questões não previstas neste Regimento.

Parágrafo 4º - As Comissões de Apoio estão assim definidas:

I - Secretaria Geral;

II- Infra-estrutura;

III- Sistematização.

Parágrafo 5º - São atribuições da Comissão de Secretaria Geral:

I- coordenar o trabalho de divulgação e cerimonial do Evento, credenciando os participantes, de recebimento e expedição de correspondências, de organização do material aos participantes, de provimento de condições de locomoção e estadia aos convidados, de recepção aos convidados, autoridades, imprensa e observadores, de registro e relatórios dos trabalhos do evento e, outros, de secretaria-geral.

Parágrafo 6º - São atribuições da Comissão de Infra-estrutura:

I- Coordenar os trabalhos referentes às providências de espaço físico, iluminação e som no ambiente, material audiovisual complementar, materiais de apoio às mesas, aos grupos de trabalhos, aos participantes, bem como à manutenção qualificada dos espaços físicos.

II- Garantir a estrutura necessária para a locomoção, hospedagem e alimentação dos delegados das Pré-Conferências Regionais e da Conferência Estadual.

Parágrafo 7º - São atribuições da Comissão de Sistematização:

I- Prover o espaço físico, os equipamentos e os recursos materiais e humanos necessários para realizar os trabalhos de Sistematização.

II- Coordenar a Sistematização dos trabalhos dos grupos, garantindo-se, de forma fiel, o registro de todas as posições e defesas relacionadas à discussão das temáticas, contidas nos relatórios dos diversos grupos.

III- Reproduzir e socializar os resultados da sistematização dos trabalhos para os Delegados. Relatar, em plenária, os resultados da sistematização. Elaborar relatório final de sistematização das Pré-Conferências e Conferência Estadual.

Parágrafo 8º - A Comissão de Sistematização será constituída:

I - por representantes da Coordenação Regional ou Estadual do processo de construção da proposta político-pedagógica e administrativa da Escola Democrática e Popular e por pessoas que estão prestando assessoria ao longo do processo.

Da Metodologia de Trabalho das Pré-Conferências e Conferência Estadual

Art. 16 - As Pré-Conferências Municipais e Micro-Regionais e Regionais caracterizam-se por momentos de trabalho, onde serão privilegiados os Grupos de Trabalho.

Art. 17 - Os trabalhos da Conferência Estadual terão os seguintes desdobramentos:

- abertura, com acolhimento dos participantes;
- pronunciamento de autoridades;
- realização de Conferência/painel;
- grupos de trabalho;
- apresentações artísticas;
- plenária de socialização, debate, definição e aprovação dos Princípios e Diretrizes da Escola Democrática e Popular, sistematizados pela Comissão de Sistematização.

Art. 18 - Os grupos de trabalho (GTs) contarão com, no máximo, 50 Delegados, com representação de todos os segmentos da comunidade escolar, na medida do possível, e da sociedade civil organizada, previstos no Artigo 3º, constituídos por uma coordenação e um relator.

Parágrafo 1º - À coordenação do grupo caberá a responsabilidade de assegurar a participação de todos no debate, observar o mesmo tempo de intervenção aos Delegados e o tempo necessário para concluir os trabalhos e submeter à aprovação as conclusões do grupo.

Parágrafo 2º - Ao relator caberá o registro, a sistematização e a socialização das conclusões ao grupo.

Parágrafo 3º - A discussão nos Grupos de Trabalho terá como subsídio textos-base que contenham o resultado das discussões ocorridas nas etapas anteriores (sistematização do 3º Momento - Aprofundamento dos Temas e Temáticas -Pré-Conferências Municipais e Micro-Regionais e Regionais).

Art. 19 - A plenária de socialização, debate, definição e aprovação dos Princípios e Diretrizes da Escola Democrática e Popular terá os seguintes momentos:

- I- apresentação dos resultados da sistematização;
- II- espaço para apresentação de destaques, defesas e contrapontos;
- III- votação dos princípios e diretrizes sistematizados;
- IV- aprovação final dos princípios e diretrizes.

Art. 20 - O resultado do processo de votação dar-se-á por contraste dos crachás de identificação dos delegados. Em caso de dúvidas sobre o resultado, efetuar-se-á a contagem individual dos mesmos, em plenária, sob a observação de fiscais com posições diferenciadas.

Art. 21 - Os princípios e diretrizes definidos serão aprovados, pelos delegados, por aclamação, nas diferentes etapas.

Do Encerramento dos Trabalhos

Art. 22 - Os trabalhos de encerramento das Pré-Conferências e Conferência Estadual contarão com o pronunciamento de uma autoridade ou convidado e com o conagraçamento dos participantes.

FONTE: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação. Caderno – Regimento da Conferência Estadual de Educação. Porto Alegre, jun.2000c, s.p.

ANEXO 02- Quadro de temas e temáticas levantadas pela 2ª CRE de São Leopoldo

a) Quadro 1:

Práticas	Crítérios
<p>Conteúdo sem aplicação na prática do dia-a-dia.</p> <p>Processo de ensino-aprendizagem utilizando uma metodologia pouco dinâmica e motivadora.</p> <p>Avaliação quantitativa e preocupada com resultados finais.</p> <p>Equipe diretiva atuando nos aspectos burocráticos e administrativos da escola, com postura não democrática e centralizadora.</p> <p>Conselho Escolar sem a representatividade de todos os segmentos; pouco atuante e pouco engajado nas questões da escola.</p> <p>CPM pouco atuante e pouco engajado na realização de suas tarefas.</p> <p>Grêmio Estudantil com atuação voltada, essencialmente, para organizar eventos culturais e festivos,</p> <p>Na maioria das escolas não há participação dos segmentos na elaboração das regras e da sua prática cotidiana.</p>	<p>Escola aberta à participação da comunidade escolar.</p> <p>Garantia da formação e qualificação dos profissionais de educação.</p> <p>Escola enquanto espaço de criatividade, prazer e diversidade.</p> <p>Conteúdos com praticidade e adequados à realidade.</p> <p>Resgate de valores como respeito, união e cooperação.</p> <p>Avaliação qualitativa e diagnóstica.</p> <p>Escola que contribua na formação do cidadão crítico, criativo e agente de mudanças.</p> <p>Respeito à autonomia e à realidade da escola.</p> <p>Metodologia dinâmica e dialógica.</p> <p>Currículo baseado nas necessidades e realidade do aluno.</p> <p>Escola que respeite as diferenças, garanta a igualdade de oportunidades e não permita a exclusão.</p>

FONTE: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação, Caderno 4 da Constituinte Escolar. Sistematização do 2º Momento (Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas). Porto Alegre, abr. 2000a. s.p.

b) Quadro 2:

Dificuldades/Conflitos	Temáticas	Temas

<p>A inexistência de um projeto político-pedagógico que dê sentido à educação e significa do para a existência da escola, orientando a ação (política e pedagógica) dos sujeitos envolvidos com a instituição.</p> <p>Crescimento do desinteresse, da (des)motivação e da indisciplina dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>As atuais cobranças do mercado de trabalho em relação ao profissional, exigindo que o conhecimento (re)elaborado na escola tenha aplicabilidade.</p> <p>As mudanças tecnológicas e científicas que forçam os profissionais a buscarem atualização constante.</p> <p>As mudanças de paradigmas das ciências que fazem com que a escola (re)pense o que é conhecimento, como ele é produzido e como se socializa.</p> <p>Elevado índice de evasão e repetência verificado nas escolas. Falta de participação e/ou comprometimento dos pais com a educação dos filhos.</p> <p>A prática avaliativa desconsidera a aprendizagem dos alunos como um processo integral, cumulativo e que deve respeitar o ritmo e o tempo de cada aluno.</p> <p>As provas e testes considerados como os únicos instrumentos para se avaliar os alunos.</p> <p>Equipe pedagógica pouco atualizada, com dificuldade de assessorar pedagogicamente os professores e preocupada em resolver problemas funcionais.</p> <p>A não participação dos diferentes segmentos na definição de regras de convivência faz com que ocorram situações em que os alunos e a comunidade não se identifiquem com a escola.</p> <p>Preconceito e discriminação</p>	<p>Currículo. Avaliação. Gestão. Regras convivência.</p> <p>de</p>	<p>A função da escola e o papel do professor na sociedade atual.</p> <p>Conteúdo e significado.</p> <p>Metodologia.</p> <p>Interdisciplinaridade.</p> <p>Transversalidade.</p> <p>Ciclo de aceleração.</p> <p>Ciclo da idade.</p> <p>Ensino profissionalizante e ensino técnico.</p> <p>Dificuldades e limitações da aprendizagem</p> <p>Recuperação preventiva.</p> <p>Conselho de classe.</p> <p>Participação dos pais no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Função do conselho escolar e do Grêmio Estudantil.</p> <p>Função do Serviço de Supervisão Escolar e Serviço de Orientação Educacional.</p> <p>Papel da Direção.</p> <p>Relacionamentos interpessoais.</p> <p>Disciplina (limites, direitos e deveres do aluno).</p> <p>Violência na sociedade e na escola.</p> <p>Resgate de valores e atitudes.</p> <p>Inclusão.</p>
--	--	--

revelam a dificuldade da escola lidar com as diferenças.		
--	--	--

FONTE: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação, Caderno 4 da Constituinte Escolar. Sistematização do 2º Momento (Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas). Porto Alegre, abr. 2000a. s.p.

ANEXO 03 - Outras questões: ações/atividades e reivindicações

ACÕES/ATIVIDADES
1.Elaboração de projetos que busquem a participação e trocas de conhecimentos entre as escolas das redes Estadual, Municipal e Particular.
2.Gestão da merenda escolar direta pela Escola.
3.Participação da Comunidade Escolar em discussões e ações para combater a violência do cotidiano escolar.
4.Levantamento constante de crianças e adolescentes que estão trabalhando.
5.Aprofundamento teórico-prático do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
6.Reorganização dos livros didáticos a partir de fórum com a comunidade gaúcha.
7.Utilização do livro como suporte ou fonte de pesquisa.
8.Realização de encontros com maior participação dos membros de vários setores da CREs junto com as escolas e SE/RS - Grupos de Estudo.
9.Estudo e reflexão da prática através de encontros, debates, e fórum com os segmentos escolares.
10.Informativo para a comunidade sobre questões ambientais.
11.Conscientização da comunidade, através de palestras, seminários, teatro, sobre o cultivo ecológico, cultivo de viveiro e distribuição de mudas (reflorestamento).
12.Incentivo ao consumo de alimentos agroecológicos.
13.Incentivo às escolas para a organização e coleta seletiva do lixo e destino adequado de resíduos de produtos químicos.
14.Realização de Conselho de Classe com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.
15.Construção de Regimentos Escolares que atendam às necessidades apontadas pela comunidade escolar.
16.Elaboração de Planos de Estudos com toda a comunidade escolar e de acordo com a realidade.
17.Articulação com redes de atendimento que promovam os direitos das crianças e dos adolescentes.
18.Criação de classes para jovens e adultos.
19.Reorganização do Ensino Supletivo em todos os Municípios.
20.Ampliação de escolas especializadas para pessoas com comprometimento mais severo, com suporte de equipe multidisciplinar.

21. Ampliação das Salas de Recursos para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam o ensino regular.
22. Reflexão crítica na escola sobre a compreensão dos instrumentos ideológicos da sociedade (meios de comunicação, igrejas, sindicatos, etc.) como instrumentos da construção de uma sociedade democrática.
23. Criação de lei complementar, transformando o Conselho Escolar em entidade jurídica e executora.
24. Criação e manutenção de escolas de Ensino Fundamental e Médio para surdos, com profissionais capacitados, respeitando a identidade, a língua e a cultura.
25. Criação do cargo de Instrutor Surdo e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas para surdos e para atividades sociais.
26. Inclusão de Educação para o Trânsito no currículo interdisciplinar, implantando o artigo 76 do novo Código de Trânsito Brasileiro, como forma de valorização da vida.
27. Promoção do intercâmbio entre escola do meio rural e urbano.
REIVINDICAÇÕES
1. Criação de uma Escola de Ensino Supletivo com cursos técnicos e uma infra-estrutura igualitária.
2. Provimento de recursos humanos nas escolas com mais rapidez e eficiência.
3. Rediscussão da terceirização dos bares escolares.
4. Delimitação do número de alunos por turma (máximo de 20 a 25 alunos).
5. Revisão dos critérios e valores para definição do difícil acesso, de acordo com a distância percorrida pelo professor.
6. Garantia de unicência para todos os professores do Currículo por Atividades.
7. Manutenção do serviço de previdência do Estado (IPE) para os Trabalhadores em Educação.
8. Garantia de vagas da Universidade Estadual para estudantes de baixa renda e bom rendimento escolar.
9. Segurança nas escolas.
10. Garantia da valorização profissional, a partir de uma política salarial justa, aos trabalhadores em educação.
11. Tornar o Conselho Escolar um órgão executor.
12. Valorização dos funcionários de escola.
13. Construção do planejamento escolar com Direção, Conselho Escolar e CREs, das necessidades para o ano seguinte.
14. Garantia de auxílio financeiro para gastos no desenvolvimento das atividades em nível de Ensino Médio, no período de estágio supervisionado (e outras questões).

15.Criação do Curso Normal Superior na Universidade Estadual.

*FONTE: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação, Caderno - Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, 2000, *s.p.*

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

S355c Schmitz, Taís

A constituinte escolar no Rio Grande do Sul como política pública de um governo democrático popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo/RS) / Taís Schmitz. - 2007.

216 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti, Ciências Humanas”.

1. Constituinte escolar. 2. Política educacional. 3. Educação - Gestão democrática. Educação – História. 4. Cidadania. I. Título.

CDU 37.014.5