

A Constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia

The School Constituent of the state teaching network of South Mato Grosso (1999 to 2001): fitting in and misfitting with democracy

Maria Alice de Miranda Aranda*

Ester Senna**

* Doutoranda em Educação pela UFMS.

e-mail: mamaranda@ibest.com.br

** Doutora em Educação (São Paulo). Professora do Departamento de Educação e o Mestrado e Doutorado da UFMS

e-mail: esenna@ceuc.ufms.br

Resumo

O artigo apresenta um diálogo realizado com sujeitos históricos da Constituinte *Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul* (1999 a 2001), mostrando entraves de várias ordens e níveis que impossibilitam a concretização de uma Política Educacional fundamentada na democracia participativa. Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática. A sugestão é ir além da proposição.

Palavras-chave

Constituinte escolar; política educacional; democracia.

Abstract

The article presents a dialogue which took place among historical subjects of the School Constituent of the State Network of Education of South Mato Grosso (1999-2001), showing the difficulties of different levels that make impossible the consolidation of an Educational Policy founded on a participating democracy. Considering the fitting in and misfitting with democracy, the School Constituent is a proposal for democratic management. The suggestion is to go beyond the proposal.

Key words

School constituent; educational policies; democracy.

O objetivo desse artigo é mostrar os acertos e desacertos com a democracia presentes na *Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001)*¹, a partir de um diálogo realizado com os sujeitos atuantes na gestão desse evento considerado que o mesmo teve repercussão relevante na história educacional de Mato Grosso do Sul.

A possibilidade de concretizar o diálogo proposto está no resultado de entrevista efetivada com os denominados sujeitos históricos. A escolha desse instrumento de coleta de dados se deu considerando a sua natureza não rígida na busca da compreensão de uma realidade, uma vez que um trabalho de campo “é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292). Assim,

a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade [...] estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2003, p. 294).

Com esse entendimento articulado ao compromisso de uma melhor e maior aproximação da realidade pretendida, as orientações encontradas também em Zanten (2004) são imprescindíveis. A autora ressalta que ao se analisar os dados empíricos obtidos “temos que ver a utilização da entrevista como se fosse um quadro estatístico e tratá-lo com o idêntico respeito” (p. 34), mostrando o que é realmente representativo e importante. Ela ainda des-

taca: “[...] é importante entender as categorias que acionam os atores” (p. 36).

Acredita-se que o caminho percorrido fornece as bases para compreender as posturas e os posicionamentos dos sujeitos históricos, com possibilidades de chegar ao concreto pensado, com outras palavras, a uma abstração científica, vislumbrando, assim, captar pela aparência, a essência, frisando-se mais uma vez

[...] que a realidade não se deixa apanhar, senão em parte, na palavra dos sujeitos. Palavra carregada de múltiplas determinações implícitas na concepção que enuncia. Concepção complexa posto que o produto de culturas em interlocução, confronto e conflito que se toma com o propósito de animar e ilustrar a reflexão (FREITAS, 2003, p. 195).

É nesse terreno permeado de dificuldades em maior ou menor grau da captação da realidade concreta, mas, que nessa contradição abre para descobertas muitas vezes não claramente explicitadas, é que se situam questões que passam a se constituir em elementos fundantes dessa produção.

1 O Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: a visão dos seus autores

Considerando os pontos acima enunciados e perseguindo o propósito anunciado, inicia-se, apresentando os sujeitos históricos selecionados e na seqüência parte-se para um diálogo com eles, pretendendo enriquecer os objetivos desse estudo.

Justifica-se a escolha desses sujeitos históricos, entre muitos outros, tendo em

vista que nesse movimento estiveram à frente de todo o processo, e, pelos estudos realizados sobre o Projeto Constituinte Es-

colar, ficou evidente a participação dos mesmos de modo significativo. São eles: Kemp, Santos e Paracampos.

Quadro 1. Sujeitos históricos da constituinte escolar

Sujeitos	Papel histórico
KEMP	Pedro César Kemp Gonçalves é professor, graduado em Filosofia e Psicologia, com especialização em Psicologia Social e Mestrado em Educação pela UFMS. Iniciou sua militância política atuando nas pastorais sociais, trabalhou com Educação Especial na rede pública estadual, com uma história de luta em defesa da Escola Pública, da valorização dos professores e funcionários administrativos. Foi Secretário de Estado de Educação (1999-2001) , implantando o projeto da Escola Guaicuru, a Constituinte Escolar , o Bolsa-Escola, a Educação de Jovens e Adultos. Após dez anos de militância no Partido dos Trabalhadores, ocupou a presidência do Diretório Municipal (1987-1988). Trouxe inovação para a Câmara de Vereadores, democratizou o seu Mandato com plenárias e fóruns de debate, atuou com rigor na fiscalização das ações da prefeitura e se destacou por apresentar projetos e alternativas para melhorar a qualidade de vida da população e moralizar o poder público. Hoje é Deputado Estadual.
SANTOS	Francisco Givanildo dos Santos é professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Pedagogo. Foi coordenador geral da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001) . Milita no PT desde 1986. No atual mandato, realiza a interlocução com o Movimento Sindical, principalmente junto aos trabalhadores em Educação. Foi membro do diretório municipal de Campo Grande e atualmente é secretário executivo da CAED (Comissão de Assuntos Educacionais do PT) e secretário de organização da CUT-MS (Central Única dos Trabalhadores).
PARACAMPOS	Romilda Paracampos é professora. Psicóloga. Atualmente atua na Pestalozzi, em Campo Grande-MS. Foi Superintendente do Ensino na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001) .

FONT E: www.pedro Kemp.com.br.

Buscar compreender as suas posições e posturas no tocante ao objeto se faz necessário, uma vez que tais contribuições ilustram o sentido teórico, social, político e prático desse trabalho.

1.1 A origem da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Solicitados a exporem os motivos que deram sustentação a idéia de se desenvolver na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul um movimento denominado Constituinte Escolar²,

os sujeitos mostraram, de antemão, um compromisso com o projeto de um governo³ denominado popular, anunciado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), vitorioso pela primeira vez em Mato Grosso do Sul (gestão 1999 a 2002).

Kemp, o titular da pasta da Educação no período, assim se pronunciou:

Quando recebi o convite do Governador Zeca do PT para assumir a Secretaria de Estado de Educação, tomei a iniciativa de convidar os educadores militantes orgânicos do partido para que, juntos, discutíssemos a proposta de trabalho da pasta. Procurei dividir com meus companheiros(as) de partido a responsabilidade de formular uma proposta que pudesse representar tudo aquilo que o PT sempre defendeu na área de educação, resgatando as experiências bem sucedidas nas várias administrações que realizou, tanto nas prefeituras quanto no Distrito Federal. Fizemos várias reuniões e sistematizamos todas as contribuições. Enviamos equipes para conhecer as realizações do PT na área de educação em Porto Alegre, a chamada 'Escola Cidadã', e, no Distrito Federal, a conhecida "Escola Candanga". A partir deste acúmulo de experiências e propostas, elaboramos os eixos da Proposta Político-Educacional de Mato Grosso do Sul: a 'Escola Guaicuru'⁴, sendo que um dos seus eixos era a gestão democrática. Para ser coerente com o projeto do Governo Popular coordenado pelo PT, eu deveria propor uma ação que tivesse a marca da participação popular, do controle social, da garantia dos direitos e do exercício da cidadania. Com base neste pensamento e buscando romper com a prática de governos anteriores que impuseram seus projetos desconsiderando a participação da comunidade, recuperou-se a experiência da Constituinte Escolar realizada pela Secretaria de Educação de Porto Alegre e formulou-se a proposta (KEMP, 2004).

Explicação complementada por Santos (2004), o coordenador geral da Constituinte Escolar, ao colocar que "a idéia de uma ação desse porte era entendida como possibilidade de dar corpo a um dos compromissos de campanha do então candidato a governador José Orcirio Miranda dos Santos, o Zeca do PT".

O compromisso mencionado na campanha do então governador seria fazer um governo que tivesse a marca da participação popular, com uma concepção de transformação da sociedade em detrimento ao caráter de manutenção da sociedade vigente que ilustrava a prática autoritária de governos anteriores. E com esse entendimento, lembra Paracampos (2004) que "a proposta de educação *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição* traduzia o compromisso com o projeto de transformação social, a Constituinte Escolar se constituiu como um instrumento estratégico de disputa com os projetos neoliberais no campo da educação".

Considerando que na origem da idéia de se fazer um movimento do porte da Constituinte Escolar está o PT, cabe, aqui, tecer algumas considerações sobre esse partido político.

Petras e Veltmeyer (2001), oferecem subsídios significativos para ampliar o conhecimento sobre o surgimento e a construção histórica do PT. Segundo eles, o PT tem sua origem no movimento sindical dos trabalhadores. Assim,

[...] o impulso original que levou à formação do Partido dos Trabalhadores tenha sido o movimento sindical, vários outros movimentos populares e grupos radicais juntaram-se ao partido. [...] o PT, [...] con-

sistindo numa rede de núcleos partidários, e mesmo sendo o mais forte na região urbanizada e industrial do Sudeste do País, espalhou-se por todo o território nacional. Esses núcleos incluíam grupos ligados [...] ao movimento sindical do ABC, [...] comunidades de base organizadas pela Igreja Católica, associações de vizinhança e de bairro, sindicatos rurais. [...] revolucionários da esquerda, [...] grupos reformistas, [...] ativistas dos direitos humanos (p. 113).

Os autores chamam a atenção para o fato de que na construção histórica do partido, ou seja, da sua fundação aos dias atuais, algumas modificações relacionadas a sua concepção já se fazem sentir:

O PT serviu, de fato, de instrumento político para reunir e, de certo modo, unificar diversas forças sociais e políticas opostas no setor popular. Estes grupos se organizaram num vasto amálgama (constantemente flutuante) de 'tendências' ou facções nacionais e regionais, que têm disputado intensamente, desde então, a ideologia e programa do partido. [...] uma espécie de consenso sobre certas questões: [...] compromisso geral com a 'democracia', uma ideologia oposta ao elitismo, ao dogmatismo e ao vanguardismo revolucionário dos primeiros partidos socialistas. [...] preocupação por uma 'inversão de prioridade' frente à política governamental. [...] o fim da tradição clientelista e autoritária da política de elite. [...]. Em suma, o que caracterizava o PT em sua fundação, e, talvez, o unificava, era uma ideologia participativa, uma ética igualitária e um projeto (socialista) anticapitalista (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 114).

Fez-se o destaque acima sobre o partido, uma vez ressaltado por Kemp que "para ser coerente com o projeto do Governo Popular coordenado pelo PT" se fez necessário formular "uma proposta que pu-

desse representar tudo aquilo que o PT sempre defendeu na área de educação". E assim nasceu a Proposta de educação Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição – afirmando a educação como um direito de todos e tida como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa⁵ – anunciando como objetivo principal "construir uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que inclui a valorização de seus trabalhadores" (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13).

A viabilização dessa Proposta teria como ponto de partida "o estabelecimento de um processo de discussão que se inicia no interior da escola, com a participação de todos os segmentos, em especial, os colegiados escolares, abrindo também para outros canais de participação como fóruns e conselhos locais, regionais e estaduais" (Ibid., p. 13).

O secretário de educação lembra, ainda, que a proposição de uma Constituinte Escolar, no entendimento da Secretaria de Educação, seria a forma politicamente correta de passar a limpo a realidade das escolas, rever as práticas pedagógicas e de formular políticas educacionais com a contribuição efetiva de todos os sujeitos interessados em construir uma educação capaz de responder às necessidades e exigências do nosso tempo. Com essa perspectiva, frisa: "Emprestamos de Porto Alegre a concepção, mas tivemos que fazer nosso próprio caminho, pois o que fora realizado em uma única cidade, numa rede de ensino com poucas escolas, agora deveria se

dar em âmbito estadual, envolvendo 365 escolas nos 77 municípios” (KEMP, 2004).

E sobre a realização feita por Porto Alegre busca-se, novamente para o debate, Petras e Veltmeyer (2001) na seção intitulada *Porto Alegre: processo participativo bem-sucedido?* Conforme palavras dos autores:

[...] foi dito [...] que, em lugares como Porto Alegre, a história da comunidade desenrolou-se de modo diferente [...]. Aqui está bem clara e evidente o esforço bem-sucedido para mobilizar e até empoderar os – nas palavras de Steifel e Wolfe (1994) – ‘até agora excluídos’ segmentos da população, incluindo os pobres. No caso de Porto Alegre é possível afirmar, como faz Neaere, em vez de beneficiar os grupos da elite, pela primeira vez os gastos do governo na história municipal – talvez em toda a história do país – favorecem realmente as comunidades pobres (NEAERE, 2000, p. 4). Em sua reflexão sobre esta anomalia, Neaere conclui que o estado descentralizado, contrariamente às previsões tanto dos pluralistas liberais como marxistas, não deve ser visto como apenas um repositório, cativo, das forças sociais reacionárias (p. 110).

Os autores ainda observam que na opinião de Neaere, teórico que analisa projetos alternativos, o Estado brasileiro foi capaz de agir contra os interesses dos grupos dominantes e que nos termos do orçamento participativo ocorrendo de forma descentralizada e realizado pela oposição, o PT, houve o favorecimento da ação coletiva. É feita uma análise do desenvolvimento da ação popular denominada Orçamento Participativo e, pelo êxito dos resultados no tocante à participação construiu a base material para o sucesso, também, da Constituinte Escolar em Porto Alegre. Mas os autores Petras e Veltmeyer ainda questionam:

Porto Alegre é um caso especial de desenvolvimento participativo com base na comunidade? Se for, quais são as suas condições definidoras? Sob quais condições pode ocorrer uma forma participativa assim ou maior de desenvolvimento? É possível generalizar tal forma de desenvolvimento, estendê-la por um modelo de desenvolvimento nacional? E as operações do governo federal, que, como foi mostrado, está claramente sob o controle de um programa neoliberal de desenvolvimento capitalista dominante – e governante –, um refém voluntário do capital estrangeiro? (p. 112).

Santos, o coordenador do Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), também, fez referências ao Orçamento Participativo de Mato Grosso do Sul, lembrando que o êxito como foi iniciado, aflorou esperanças de realizações mais duradouras também para a educação via Constituinte Escolar.

Lembra o coordenador o caso do orçamento participativo (OP), observando que em sua primeira versão aqui no estado, foi uma experiência interessante no tocante ao exercício da cidadania, da consideração de cada sujeito não apenas como eleitor, mas com condições de interferir nos destinos dos recursos públicos. “Milhares e milhares de pessoas foram para as plenárias do OP acreditando nisto que acabei de falar”. Considerando tal realidade e pensando em dar uma resposta aos anseios da população educacional que sempre seguem esperando um fazer diferente, com mais significado e mais ações concretas, ousou-se a caminhada via Constituinte Escolar, envolvendo todos os segmentos da escola. E uma das justificativas, acrescenta

Santos, é que

Quanto à educação tínhamos o compromisso maior com a radicalização da democracia porque há uma luta histórica dos trabalhadores em educação em defesa da participação popular, em defesa da construção de políticas educacionais que fundamentam na voz e no silêncio daqueles que no chão da escola fazem de fato o processo de ensino-aprendizado. Evidentemente que as condições políticas colocadas em 1999 eram bem favoráveis às ações com forte impacto no imaginário popular, como, por exemplo, ir a todas as escolas da rede estadual, reunir vários sujeitos, principalmente aqueles excluídos da escola em todos os sentidos, e considerá-los portadores de fala, de sentimentos, de capacidades (SANTOS, 2004).

Tendo como base essas primeiras considerações, busca-se, na seqüência apreender, primeiro de forma sucinta e, depois, em breve análise, como os idealizadores da Constituinte Escolar entendem a gestão democrática e sua articulação com a democracia.

1.2 O conceito de gestão democrática e sua articulação com a democracia conforme preconizada pela Constituinte Escolar

O conceito de gestão democrática, segundo a compreensão de Kemp, parte da idéia de superação das práticas desenvolvidas pela escola tradicional, que reproduzem as relações de poder da sociedade, a desigualdade, a exclusão e a discriminação e procura estabelecer novas relações sociais que tornem os sujeitos envolvidos no processo educacional, protagonistas da construção de uma nova educação, capaz

de instrumentalizar as pessoas para intervir na realidade para transformá-la. Neste sentido, frisa ele que

a gestão democrática assume um caráter que vai além das práticas de eleição da direção e do colegiado escolar, tão somente. Mas se insere numa concepção mais ampla, ou seja, de uma escola que não só é administrada com participação popular, mas que também procura articular os interesses das camadas populares na definição de sua função social, tendo em vista a transformação da realidade. Por isso, procura comprometer a comunidade escolar, interna e externa, na elaboração de sua proposta político-pedagógica, redirecionando o sistema de autoridade e a distribuição do trabalho no seu interior (KEMP, 2004).

Para Santos a gestão democrática também implica autonomia e participação, chamando a atenção de que a concepção que fundamenta o entendimento de autonomia e participação difere da concepção neoliberal. Nesta última concepção, "autonomia e participação significavam respectivamente, a escola é responsável pelo seu sucesso e seu fracasso e que a sociedade deveria assumir o financiamento da escola". Em detrimento a esta ressalta que "a Constituinte Escolar foi um exemplo cabal da gestão democrática". E como Kemp, entende a gestão democrática como um "fazer"

onde cada sujeito da escola (pais, alunos, professores, administrativos, coordenação pedagógica e direção) participam efetivamente da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. Em decorrência dessa compreensão reafirmávamos a

defesa da direção colegiada na escola; do colegiado enquanto unidade executora; do apoio aos grêmios estudantis; das eleições diretas para diretores (SANTOS, 2004).

Paracampos, com a mesma concepção ressalta que o conceito de gestão democrática delineada na Constituinte Escolar exige

a participação ativa dos segmentos internos e externos da escola, na compreensão das questões da educação e nas decisões tomadas em relação a elas. Neste sentido a constituinte tinha como objetivo central investir na formação e na organização desses sujeitos, ou seja o compromisso com a formação política da comunidade escolar como forma de investir numa participação qualificada, considerando os interesses contraditórios de classe (PARACAMPOS, 2004).

Kemp alerta que a gestão democrática acima defendida está fundamentada em uma concepção de democracia de caráter popular, cujo mecanismo colocado é o “da participação direta das pessoas **no limite de sua atuação e de suas possibilidades concretas, tanto no processo de tomada de decisões quanto na sua execução**” (grifo nosso). Santos faz ainda a seguinte explicação:

Democracia participativa e não apenas representativa. Podemos falar em democracia direta, com qualidade nas intervenções porque apostamos no processo enquanto um instrumento permanente de formação política, com quantidade porque apostávamos na política da inclusão de sujeitos na vida da escola. **Reconhecíamos os limites da democracia da escola**, porque esta se insere na infraestrutura da sociedade capitalista, que se caracteriza pela exclusão e pelo autoritarismo (SANTOS, 2004, grifo nosso).

Para Paracampos o “significado de democracia posta na Constituinte pressupunha o entendimento das forças sociais atuantes, num contexto de contradições originadas no embate pelos interesses antagonicos de classe”.

Assim, buscando aprofundar mais a articulação gestão democrática e a democracia que lhe dá sustentação e como essa articulação é percebida pelos sujeitos, com Kemp teve-se a explicação que segue:

A concepção de gestão democrática e sua efetiva realização na escola se dariam a partir de uma nova concepção de democracia, um novo jeito de cada ator social pensar o seu papel, a começar com a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, a necessidade de sua superação, porque ela reforça as relações autoritárias, impossibilita a gestão democrática em sua plenitude. **Apontávamos os limites da democracia burguesa, da democracia representativa.** Evidentemente que se constituía um avanço no processo em que estávamos empenhados, o fato de mais sujeitos ocuparem o espaço público e passarem a exercer o direito a fala (KEMP, 2004, grifo nosso).

Kemp enfatiza que a gestão democrática precisaria ser entendida pelos sujeitos da escola, mas para isso várias questões deveriam ser assimiladas para, posteriormente, chegar a uma superação que se iniciaria com o assumir de uma “nova concepção de democracia”. Questão complementada por Santos:

Entendíamos que a transformação da escola que aí está não poderia ser obra de uns poucos ‘iluminados’, mas que deveria envolver a todos os interessados na educação, ou seja, pais, alunos, educadores, funcionários da escola, dirigentes da educação,

entidades da sociedade civil. Acreditávamos, também, que as pessoas se capacitariam ao longo do processo de participação nos debates e nas definições das propostas e, aos poucos, passariam a entender que a escola pública democrática, inclusiva, de qualidade social, transformadora, seria uma construção coletiva, isto é, o resultado de um esforço coletivo de articulação dos interesses das camadas populares por meio da educação (SANTOS, 2004).

Era com esta intenção e com este sentido, que segundo Paracampos “se buscava a participação ativa dos trabalhadores da educação e da sociedade”.

Considerando os pontos acima delineados, Kemp ressalta que a gestão democrática é entendida como a “superação das práticas desenvolvidas pela escola tradicional, que reproduzem as relações de poder da sociedade, a desigualdade, a exclusão e a discriminação”, capaz de “instrumentalizar as pessoas para intervir na realidade para transformá-la”. E mais, vai “além das práticas de eleição da direção e do colegiado escolar [...] numa concepção mais ampla, [...] administrada com participação popular”.

Santos afirma que “a Constituinte Escolar foi um exemplo cabal da gestão democrática”, porém chama a atenção de que o entendimento da democracia é limitado na escola, e de nada adiantaria se “a Secretaria de Estado da Educação tivesse uma proposta avançada, se esta não fosse assumida por quem faz a educação acontecer no cotidiano das escolas”, e, soma-se a isto os empecilhos para se fazer de fato a democracia “até porque esta democracia está inserida na infra-estrutura da sociedade capitalista”.

Nesse sentido, a articulação presente na relação gestão/democracia, e, no caso, a democracia participativa, choca-se com a ditadura do capital, propalada via neoliberalismo, notavelmente colocado na fala de Paracampos, quando pressupõe que “o significado de democracia posto na Constituinte pressupunha o entendimento das forças sociais atuantes, num contexto de contradições originadas no embate pelos interesses antagônicos de classe”.

Santos percebeu que há uma certa distância no entendimento da dimensão e da concepção avançada da proposta veiculada via Constituinte Escolar pelos que fazem a educação no cotidiano da escola. Mas a questão é mais complexa.

O problema, conforme lembra Fernandes (2000, p. 21) é que “a democracia é entendida como **dada**, como existente *a priori*, porque nela se fala” (grifo da autora), como se bastasse “apelar para o seu nome que disso resultaria um projeto político solidamente justificado”.

Senna (1994) alerta que “a democracia [...] foi colocada na ordem do dia sem uma radical transformação do aparelho do Estado, e, o que se observa na sociedade é que esse caminho para a ‘consolidação democrática’ está sendo continuamente minado” (p. 124).

A autora faz ainda a seguinte observação:

Mas é difícil realizar democracia no capitalismo. O Estado brasileiro, historicamente vem reproduzindo as desigualdades sócio-econômicas e conseqüentemente não é possível falsear os mecanismos que tem levado a não efetivação da democracia.

[...]. Assim, numa perspectiva liberal, o Estado procura atender as demandas da sociedade (desde que não interfiram em sua lógica intervencionista), dando a ilusão de que a sociedade civil exigiu do Estado o cumprimento de seu dever (SENNA, 1994, p. 67).

Mas como compreender as complexas questões sobre os limites da democracia se questões menores nela implícita não estão resolvidas?

Freitas (2003) chama a atenção de que o problema conceitual também não está equacionado, são os que seguem: concepção de gestão democrática pautada na qualidade em processo e seus efeitos; não está claro em que sentido e como se dará o envolvimento de todos; a dimensão pedagógica não aparece como componente da concepção de educação defendida⁶; a qualidade que se busca, a social, não mostra claramente “a cidadania e a produção de sujeitos coletivos que forjam identidades sociais e políticas” (p. 207), ou seja, a “concepção de qualidade da educação não é explícita quanto ao entendimento de sociedade como instância de produção do homem, de sua humanidade” (Ibid.).

O exame acima mostra que o conceito de gestão democrática é muito complexo e a dificuldade para entendê-lo está para além dos espaços escolares. Freitas ressalta que “essa questão tem recebido escassa atenção nos cursos de formação inicial [...]. Na formação continuada, em geral, tem recebido tratamento meramente pragmático” (p. 194). E o que é mais crucial: “[...] a democracia [...] tem sido entendida como mera existência de mecanis-

mos de gestão democrática” (p. 194), ou, ainda, como um mero discurso, conforme depoimento registrado por essa mesma autora:

Participando em atividades do processo ‘Constituinte Escolar’, em oito das vinte e quatro escolas estaduais do município de Dourados, a autora desse trabalho presenciou pronunciamentos públicos (de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e representantes de pais) que denunciavam práticas não-democráticas na gestão desse mesmo processo e na relação escolas e sistema estadual. Afirmavam que a democratização da gestão reduzia-se, na prática, a mero discurso (FREITAS, 2003, p. 215).

Para falar em democracia é preciso um olhar mais apurado teórico e politicamente, e mais, conforme lembra Gramsci (1982), se faz necessário caminhar com base em reflexões acerca da produção da hegemonia no campo da educação e da contribuição dos intelectuais.

E na seqüência, pelas respostas quanto aos motivos da interrupção do processo, logicamente, não descartando o mencionado, parecem ser os motivos, também, de uma outra amplitude, conforme pode ser a seguir constatado.

1.3 A interrupção do processo Constituinte Escolar

Com o afastamento de Kemp e sua equipe de trabalho aconteceu também a interrupção do “Movimento Constituinte Escolar”. Numa primeira observação, percebe-se um certo conformismo, uma ausência de reivindicações pelos sujeitos da escola e da comunidade que participaram do

processo, parecendo que houve uma aceitação sem questionamentos da interrupção do processo, uma vez que não se teve conhecimento de nenhuma manifestação quanto ao acontecido. Assim, buscou-se esclarecimento mais fundamentado. Segundo Kemp:

A interrupção da Constituinte Escolar se deu em razão da substituição do Secretário de Educação e de sua equipe, em junho de 2001. Aproximava-se a eleição interna do PT para a renovação da direção partidária e o governador precisava recompor seu grupo político que estava dividido, numa aliança que pudesse eleger o presidente e a maioria dos membros do diretório. Esta eleição era vista como estratégica pelo governo, pois a nova direção partidária conduziria a política de alianças para a reeleição do governador em 2002 (KEMP, 2004).

Explicação não diferente foi dada por Santos, ao afirmar que “houve a necessidade de acomodação de um grupo político do PT no governo, em troca de apoio ao candidato do campo majoritário à presidência do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores”.

Paracampos complementa a explicação de Santos:

O grupo político ligado ao ex-secretário Antônio Carlos Biffi estava fora do governo e não poupava críticas ao mesmo no interior do partido e mesmo publicamente. Biffi havia sido exonerado da Secretaria de Administração no final de 2000, após uma reestruturação administrativa. Seu retorno ao governo era considerado como fundamental para a recomposição do grupo político do governador. A secretaria escolhida foi a da Educação já que Biffi era professor e tinha pretensões políticas

para as próximas eleições. O então secretário, na visão do Governo também ficaria contemplado, pois assumiria sua vaga de deputado na Assembléia Legislativa. A troca foi feita e Biffi, que avaliava ter perdido espaço na educação para Pedro Kemp, assume a Secretaria e, numa postura revanchista, procura desconsiderar as ações do antecessor. O Plano de Educação para a Rede Estadual aprovado na Constituinte Escolar fica no esquecimento até 2003, quando o novo Secretário de Educação, Hélio de Lima, retoma as discussões para a elaboração do Plano Estadual de Educação, para todo o Sistema Estadual de Ensino (PARACAMPOS, 2004).

Santos ainda retoma:

Colocou-se na mesa de negociação um trabalho de uma importante Secretaria do governo, que vinha se empenhando para construir e efetivar uma política educacional na rede pública de ensino, em conformidade com as diretrizes gerais que os educadores e educadoras progressistas sempre defenderam, a educação enquanto um direito, a qualidade social, a democratização do acesso à escola, a garantia da permanência, a gestão democrática e a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação (SANTOS, 2004).

Kemp ainda chama a atenção para o ponto questionado sobre o fato de não ter acontecido uma pressão organizada e imediatamente após o Congresso, considerando a concepção do movimento que historicamente se processava. Ele argumenta que esse é um assunto que “deveria ser pesquisado”, mas, que nas suas palavras, “acredito que construíram para tal alguns fatores”:

a) Ninguém afirmou que a Constituinte não seria implementada. O Governo, ao contrário, garantiu a continuidade.

b) Grande parte das políticas educacionais aprovadas no Congresso já estavam em processo de implementação.

c) Oposição da direção da FETEMS, que à época era politicamente ligada ao novo Secretário. Historicamente, sempre foi a FETEMS quem liderou os movimentos reivindicatórios da educação no Estado.

d) Desarticulação dos coordenadores e delegados das escolas que se dispersaram após o Congresso.

e) Certo conformismo de boa parte dos educadores com a 'cultura' da descontinuidade de projetos com a troca de dirigentes da Secretaria de Educação (KEMP, 2004).

Kemp ainda complementa que:

O processo da Constituinte Escolar foi planejado para se desenvolver ao longo de cinco momentos: 1º, de estruturação do processo e mobilização da comunidade; 2º, de estudo da realidade sócio-econômico-político-cultural e definição das temáticas; 3º, aprofundamento das temáticas; 4º, elaboração do Plano Estadual de Educação; 5º, reestruturação dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares (KEMP, 2004).

E mais:

Com a aprovação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, em junho de 2001, encerrava-se mais uma etapa do processo. A realização do Congresso Estadual da Constituinte Escolar naquele momento dava a impressão de conclusão do trabalho realizado pelas escolas e que se fizeram representar por seus delegados. Ao final do evento, o governador, percebendo o apoio e o engajamento das escolas no movimento, fez entregar aos presentes cópias de uma carta sua garantindo a continuidade do processo, independente de qual secretário estaria a frente da pasta. Como o próximo passo da

Constituinte não tinha prazo para se realizar, as escolas ficaram na expectativa das orientações da nova equipe do órgão central e só foram percebendo que o processo havia sido interrompido aos poucos.

[...] Temos informações que muitos ofícios e abaixo-assinados chegaram das escolas e COUNE's (Conselhos das Unidades Escolares) à Governadoria, cobrando do governador a continuidade da Constituinte Escolar e o cumprimento do Plano aprovado. Houve também uma pressão dos diretores das escolas sobre o Secretário de Educação que insistia em regulamentar as eleições para diretores em desacordo com as deliberações do Congresso da Constituinte (voto proporcional dos segmentos da comunidade escolar). Prevaleceu o aprovado no Plano. E, ainda, durante a campanha eleitoral, o governador se reuniu com os diretores das escolas de Campo Grande e uma das reivindicações que recebeu dos mesmos foi a continuidade da Constituinte e a execução do Plano. Conseguiram do governador este compromisso para o próximo mandato (KEMP, 2004).

Santos apresenta outras contribuições:

A construção coletiva é mais difícil. Quando se garante o direito a fala dos sujeitos, tem que ser respeitado em sua plenitude. Tínhamos isso muito claro, e foi o que nos ajudou em muito a levar o processo até o final. É verdade que muitas reuniões, plenárias e encontros do processo Constituinte Escolar, tornaram-se oportunidades de reivindicação, por melhorias nas condições físicas nas escolas, por reajustes dos salários dos profissionais da educação. Nós acolhemos as reivindicações, as demandas foram identificadas. Os setores da Secretaria responsáveis foram contatados para tentar resolver ao menos os casos mais urgentes. Mais também reafirmávamos que os sindicatos deveriam continuar organizando a categoria para

lutar por seus interesses, que não bastava apenas melhorar as condições físicas da escola para torná-la uma escola de qualidade, democrática, para todos. Nós apostamos muito no processo que adotamos para construir o Plano de Educação, porque o concebemos como um instrumento fundamental de formação, de disputa política ideológica na sociedade (SANTOS, 2004).

Paracampos também acrescenta maiores explicações às suas análises:

A ausência de reivindicações dos educadores em minha análise se dá considerando o fato de não tornar explícito para os educadores as mudanças na Proposta de Educação naquele momento, e também por não termos consolidado o processo da Constituinte Escolar, retornando ao último passo que tinha como objetivo a continuidade de investimento na formação dos educadores (PARACAMPOS, 2004).

Paracampos ainda acrescenta significativas contribuições:

Concluído o processo de elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o início de sua execução começaria com a análise, a avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares, nos casos em que isso ainda não ocorrera, pois a Secretaria de Educação, ao longo do processo Constituinte Escolar, já havia direcionado sua ação com vistas a isso. Mas, esse processo não teve prosseguimento com a mudança de Secretário de Estado de Educação, imediatamente após a aprovação do Plano Estadual de Educação, em junho de 2001. A própria proposta de educação foi, em grande parte posta de lado, ainda que formalmente não tivesse sido suspensa e nem outra tivesse sido apresentada à sociedade. Para as escolas, a descontinuidade da política educacional não se tornou, de imediato, evidente. A nova equipe na pasta da edu-

cação deu prosseguimento somente para aquelas medidas exigidas por força da norma estabelecida (PARACAMPOS, 2004).

Faz-se importante lembrar que o Projeto Constituinte Escolar fundamenta-se na gestão democrática, cuja articulação se pretende na base da democracia participativa. Esta base não deu conta de concretizar um projeto educacional, uma vez que este projeto educacional fica subjugado a um projeto de governo simplificado em um determinado partido político: o Partido dos Trabalhadores (PT).

O partido é importante, não se nega, mas é preciso que os interesses particulares individuais ou de pequenos grupos não se sobreponham aos interesses de um coletivo maior de sujeitos. Um partido não se constitui por si só, ou seja, "preso em uma redoma de vidro", pelo contrário, ele se dá e se faz nas múltiplas relações da sociedade. Pelas falas ficou perceptível que há uma desarticulação interna entre membros, retratando, também, uma distância dos princípios defendidos. Portanto, se faz imprescindível compreender as contradições, as mediações e, se não for ousar muito, a totalidade da questão.

Semeraro (1999), lembra a "força e a atualidade da concepção de Gramsci [...]", para entender os pontos colocados, uma vez que "não dependem só da busca de explicações teóricas e das análises dos mecanismos que influenciam o comportamento humano" (p. 251). Ainda que essas atividades sejam necessárias, para Gramsci não são suficientes para a construção plena da personalidade de novos sujeitos sociais no trama tão complexo da moderna sociedade.

Assim,

Torna-se fundamental à ação política, a prática duma pedagogia democrática, a organização das forças populares e o envolvimento ativo de intelectuais de massas na difícil tarefa de superar todo tipo de dominação existente nas estruturas econômico-jurídicas e nas relações intersubjetivas e sociais (p. 251).

E foi buscando essa compreensão que se solicitou aos sujeitos uma análise da “continuidade descontínua” dos projetos implantados e “implementados” na educação em cada gestão governamental, em específico nas últimas duas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI.

1.4 A *continuidade descontínua* das políticas públicas

Vieira (2000), chama a atenção para a *continuidade descontínua* das políticas públicas, em específico da política educacional brasileira. E sendo esta uma questão implícita e explícita na história da política em Mato Grosso do Sul, foi colocado a cada um dos sujeitos desse estudo o seguinte questionamento: Qual é a sua avaliação sobre a “continuidade descontínua” dos projetos implantados e “implementados” na educação em cada gestão governamental, em específico nas últimas duas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI no MS? Kemp assim respondeu:

Quando há mudança de orientação geral do Governo, ou seja, quando um governo assume com um projeto político-ideológico totalmente diferenciado do anterior é, de certo forma compreensível que haja mudanças nas políticas educacionais, uma vez que a educação formal é, também,

um ato político. Porém, mesmo esta mudança de orientação não deveria desconsiderar por completo todo o trabalho até então realizado. As escolas não são laboratórios e os educandos não podem ser prejudicados neste processo.

Agora, quando a descontinuidade de projetos se dá durante uma mesma gestão de governo, isto é lamentável. Denota a interferência de projetos pessoais, de modismos, de interesses particulares e práticas autoritárias que não permitem aprimorar o sistema educacional. A comunidade escolar deve ser formada politicamente e capacitada a participar de forma qualificada de modo a rechaçar a descontinuidade dos projetos educacionais (KEMP, 2004).

Santos também desvela as mazelas dessa descontinuidade:

A descontinuidade não permite consolidar uma política educacional, não faz acontecer no chão da escola a proposta que se quer implementar. A descontinuidade gera um descrédito naqueles atores - os professores- que deveriam se motivar para abraçar uma causa. A descontinuidade é reveladora do descompromisso dos governantes para com a educação pública. A descontinuidade é reveladora da fragilidade da luta sindical dos trabalhadores em educação, que se apegam tão somente na questão salarial, e às vezes, secundarizam a questão educacional, pedagógica. O quadro que se desenha é que o governo de Zeca do PT que durará oito anos, não terá maiores avanços no tocante a implantação de uma política educacional inclusiva, de qualidade para todos, com gestão democrática e valorização do magistério (SANTOS, 2004).

Paracampos também apresenta sua contribuição sobre a problemática colocada

A análise da descontinuidade dos projetos implantados e implementados na Educação

em cada gestão governamental tem se dado pela correlação de forças políticas entre os diferentes partidos políticos no poder, que representem por sua vez, o compromisso de classe que defendem. E é esta correlação de forças entre as diferentes tendências em um mesmo partido que leva de uma forma velada a mudar os projetos e, portanto, a Proposta Educacional em momentos de mudanças de secretários em um mesmo governo (PARACAMPOS, 2004).

Pelos pontos ressaltados, muitos das questões internas do partido não estavam resolvidas. Ficam evidentes disputas ideológicas, oposição entre os trabalhadores, visões diferentes sobre questões comuns e mesmo sobre questões teóricas.

Autores como Petras e Veltmeyer, que vêm tecendo considerações significativas e enriquecendo o debate em foco, apresentam análises, ressaltando mais uma vez que experiências com estratégias alternativas de desenvolvimento participativo são interessantes, mas que considerando as operações com apoio estatal e forças sociais que estão por trás, pode-se garantir que nesse momento chegam até a criar qualquer progresso, mas nenhuma prosperará. A justificativa para tal posição é a de que:

O modelo neoliberal que está por trás dessas políticas, e as forças sociais colocadas atrás delas, criam as condições nas quais a economia, em sua maior parte está desenvolvendo-se. A única maneira de um processo alternativo surgir e prosperar é por uma mobilização em larga escala das forças contra o sistema e de oposição em todo o país (PETRAS e VELTMEYER, 2001, p. 118).

Saviani (1996), lembra que, frente ao quadro histórico que a humanidade atravessa, o aspecto econômico e, decorrentes

deste o social, o político, o educacional, entre outros, devem ser levados em conta, quando se propõe a entender com mais significado uma determinada ação. Ter esta consciência é questão indispensável, considerando que:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral (MARX & ENGELS, 1976, p. 57).

A preocupação está em mostrar que “os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que são ou o que deveriam ser”, e para explicar essas falsas representações se faz necessário entender alguns pressupostos.

Toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos vivos e que o primeiro ato histórico desses indivíduos e pelo qual se percebe a distinção dos outros animais não é o fato de pensar, mas é o de produzir seus meios de vida. E ao produzir esses meios produzem a sua própria vida material, e a produção dessa vida material é a própria história dos homens. A consciência decide as relações entre os homens e estes com a natureza. Marx frisa que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 1976, p. 37).

Assim, às instituições sociais, nas formas governo, família, escola, igreja são articuladas pela interdependência visíveis nos aspectos: crença, burocracia, política. Dentro das formas sociais os homens estabelecem relações que dão constituição à sociabilidade humana. Essas relações não são estáticas, não são homogêneas, não são harmônicas. São constituídas num movimento dialético em que a humanidade se produz, se reproduz, tece idéias conjuntas e, ao mesmo tempo, entra em contradições. Uma relação pedagógica (educação), por exemplo, estabelece formas homogêneas, mas sempre em movimento permeado por outras questões, com as relações sociais, econômicas e políticas, as concepções, as crenças, as preferências, as pressões, as exclusões, os conflitos, as seduções, os amparos, as ajudas, enfim, questões amplas e específicas que fazem o cotidiano.

As relações humanas são complexas e nestas, o sujeito revela-se, relaciona-se, complica-se, resolve-se. Há uma interdependência mútua, mas não autônoma. A construção histórica que hoje movimenta o fazer humano é produto de múltiplas determinações resultantes de um insano quebra-cabeça.

Esse 'quebra-cabeça insano' foi criado pelo capitalismo avançado que 'devora a si e aos outros'. Esses outros, entre eles, países como o Brasil [...]. Sendo assim, por que não pensar em lutar, diante dessa situação, por estruturas sociais diferentes, sem se sujeitar à lógica da destruição? (SENNA, 1994, p. 53).

Senna remete à necessidade de se continuar buscando aqui, nesse momento histórico, estruturas sociais diferentes, trilha-

do caminhos que não sejam os da destruição, mas lembra ainda que para isso é necessário discutir por que "[...] o Estado permanece 'sem regras' e 'sem medidas', o que de certa forma cria espaço para as resistências antidemocráticas" (SENNA, 1994, p. 124).

Tal afirmação fica evidente quando, historicamente, se tem um quadro permeado pela descontinuidade das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar⁷ que perdeu o seu caráter constituinte⁸, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário⁹.

Mas como se acredita que nada que acontece na história humana é em vão e que em cada ação se fortalecem as bases para a construção do que se almeja, o Projeto Constituinte Escolar, colocado aqui como um exemplo da *continuidade descontínua* das políticas públicas, pela sua dimensão, mesmo ainda não percebida na sua totalidade, marcou o momento histórico, sedimentando novas bases, no momento tão fortes, que não encontraram um alicerce que lhe sustentasse.

E foi com esse entendimento que se solicitou, também, uma avaliação do processo vivenciado na Constituinte Escolar de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2001.

1.5 Avaliando o processo vivenciado via Constituinte Escolar

Foi solicitado aos sujeitos históricos da pesquisa, uma avaliação do processo vivenciado via Constituinte Escolar. Kemp apresenta sua avaliação ressaltando muitos

pontos positivos, mas conforme destaque abaixo, chama a atenção para um ponto de extrema complexidade, que se acredita, já analisado teoricamente nesse estudo:

Foi um processo extremamente rico, de muita mobilização nas escolas, de muito debate, de formação e capacitação. Este foi o principal resultado e ninguém pode apagar. Educadores, pais e alunos tiveram a oportunidade de discutir a educação enquanto sujeitos do processo. Debateram o sistema educacional no seu contexto mais amplo, ou seja, como produção de uma realidade social, econômica, política e cultural; foram levados a rever práticas pedagógicas tradicionais; aprofundaram sobre problemas que interferem no processo educacional e debateram políticas educacionais que pudessem responder aos desafios do nosso tempo. **É claro que nem todos acreditavam no processo e, por isso não se envolveram como deveriam. Talvez porque a democracia participativa ainda não é uma prática muito corrente entre nós.** Muitos preferem esperar pelas soluções mágicas e já prontas, vindas de cima para baixo. Porém, aqueles que participaram efetivamente, com certeza, puderam perceber que o futuro da escola pública é de responsabilidade de todos e não só do agente governamental. A Constituinte Escolar devolveu às escolas o papel de protagonistas no debate da educação que temos e na tarefa de decidir sobre a educação que queremos e que sirva de instrumento para a construção da nossa sociedade (KEMP, 2004, grifo nosso).

Santos, em sua avaliação, aponta para questões de extremo significado para se entenderem muitas das questões colocadas até exaustivamente:

Foi uma experiência dolorosa para quem esteve à frente do processo. Não havia

uma coesão interna entre a equipe dirigente da Secretaria de Estado de Educação com relação a Constituinte Escolar. A opção adotada foi deflagrar o processo Constituinte concomitante com a elaboração de políticas educacionais, como por exemplos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica do Campo, Ensino Médio etc. Pensávamos na estreita relação entre ambos movimentos, na potencialização mútua, na aglutinação das ações num mecanismo extremamente democrático. Não faria sentido defender a democracia participativa e chegar à escola um caderno com uma política pronta e acabada, produzido por determinado setor da Secretaria, a ser seguido e implementado pela escola. Não faria sentido também passarmos um bom tempo debatendo e colhendo opiniões sem avançarmos a implementação das diretrizes gerais de nossa política, apresentada no programa de governo e no caderno Escola Guaicuru, Vivendo uma nova lição. O ponto de equilíbrio não foi uma tarefa muito fácil, e às vezes ele não aconteceu (SANTOS, 2004).

Paracampos apresenta limites, mas ressalta a importância das ações até então efetivadas:

A Constituinte Escolar em Mato Grosso do Sul demarcou o compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilitasse aos educadores e a sociedade, a compreensão e o exercício efetivo de uma participação ativa de forma madura e refletida no processo de discussão e decisão sobre a educação. O que significou debater com a sociedade sul-mato-grossense, temáticas que pudessem entender as reais causas dos problemas sociais e a função da escola neste momento histórico da sociedade capitalista, as mudanças necessárias, reconhecendo, porém, os limites de uma ação transformadora mais radical. Ter participado

deste momento histórico da educação em Mato Grosso do Sul, com o Pedro foi de muito aprendizado, satisfação e realização como pessoa e como profissional (PARACAMPOS, 2004).

Kemp destacou que foi “um processo extremamente rico, de muita mobilização nas escolas, de muito debate, de formação e capacitação. Este foi o principal resultado e ninguém pode apagar”. Levanta, ainda, pontos de suma importância para o entendimento que se almeja, trazendo à tona o papel de outros autores, ou melhor, outros sujeitos sociais:

Foram dois anos e meio de debates. No primeiro ano, tivemos que vencer resistências enfrentar a oposição da FETEMS e motivar as pessoas à participação, uma vez que já estavam descrentes com os projetos que vinham da SED. O segundo ano foi de maior participação. Os cadernos temáticos chegaram a todas as escolas. Tive a oportunidade de presenciar o debate em muitas delas. Muitas escolas se reuniram por região para um estudo conjunto. Algumas aproveitavam até o final de semana para estudar, com almoço de confraternização e tudo. Tínhamos resgatado a confiança dos educadores, até porque boa parte do que era discutido com a comunidade já era acatado pela SED e era implementado (ex.: Educação Básica do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, a revisão curricular do Ensino Médio, a organização do Ensino Fundamental em Ciclos...) A seriedade com que os delegados das escolas participaram das discussões e deliberações do Congresso foi impressionante. Ponto por ponto, tudo exaustivamente debatido e aprovado. O que não era consensuado era votado democraticamente. Mais do que um Plano, o que ficou foi o processo (KEMP, 2004).

Santos recorda que não foram momentos fáceis e explica a questão que considerou mais crucial, ou seja, que “não havia uma coesão interna entre a equipe dirigente da Secretaria de Estado de Educação com relação a Constituinte Escolar”:

Esta dificuldade interna se explica fundamentalmente em razão da composição política que foi feita para a ocupação dos cargos principais de direção na Secretaria de Educação, os quais foram divididos entre as forças políticas do PT com acúmulo na área da educação. Havia uma disputa político-ideológica e uma disputa apenas pelo poder, pelo controle da máquina. Tivemos o boicote sistemático e organizado da direção do movimento sindical dos professores, liderado pela Articulação Sindical que comandava a FETEMS. Tal oposição não era uma oposição qualquer, estamos falando de um grupo político com forte inserção na categoria dos trabalhadores em educação, e que naquela oportunidade controlava pouco mais de 50 dos 66 sindicatos filiados a Federação. Evidente que havia os nossos limites de atuação, principalmente quando se considera a magnitude da responsabilidade em que estamos empenhados (SANTOS, 2004).

Paracampos observa que havia ainda muito que fazer:

O próximo momento da Constituinte Escolar se referia a análise, avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e regimentos escolares em consonância com o plano, portanto seria o momento de retornarmos o debate sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos, e continuarmos o processo de formação dos educadores tendo como referência os princípios da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Com a mudança de Secretário houve uma mudança na condução da Proposta de Educação, embora esta

mudança não tenha sido explicitada para os educadores, sendo percebida com o tempo e pelas novas formas de orientações e de condução dos projetos da SED. Percebe-se, por exemplo, na elaboração do Plano Estadual uma participação representativa dos educadores e da sociedade neste processo, onde a concepção de democracia embora não tenha sido debatida ou explicitada muda substancialmente (PARACAMPOS, 2004).

Estão evidentes tanto nas palavras de Kemp mencionadas acima, quanto nas palavras de Santos e de Paracampos, que os motivos que incorreram na interrupção da Constituinte Escolar estão além da escola, além da SED, palavras reafirmadas por Santos:

Resultado deste limite foi não termos conseguido pautar o processo Constituinte na Agenda do governo, torná-lo de fato uma ação do governo de Mato Grosso do Sul. Apesar das dificuldades, elaboramos o Plano Estadual de Educação para Rede Estadual de Ensino, aprovado no Congresso Estadual em julho de 2001, com pouco mais de mil delegados (SANTOS, 2004).

Semeraro (1999), observa que Gramsci sempre defendeu a possibilidade da sociedade civil enfrentar o totalitarismo e chegar a instaurar uma democracia substantiva em realidades complexas e mundializadas como a de hoje, cujas possibilidades seriam possíveis, desde que se flexibilizassem as organizações, denunciando a insuficiência das tradicionais práticas políticas, das estruturas burocrático-administrativas e as limitações de um poder econômico considerado onipotente. Mas, “como chegar a um entendimento e a uma interação quando se defrontam interesses contrapostos e concepções de mundo inconciliáveis?” (p. 255).

Semeraro, na busca de uma resposta, até apresenta o pensamento de alguns intelectuais como Habermas, Cohen e Arato, que sugerem a “desobediência civil”, a necessidade de redobrar a pressão e a mobilização da esfera pública contra o sistema, levando este à modalidade do conflito, neutralizando a contra circulação não oficial do poder.

Mas, tais indicativos ficam “aquém das fronteiras populares e democratizadoras alcançadas pela visão de Gramsci” (p. 257). Semeraro ainda lembra que para Gramsci:

A sociedade civil [...] não é só o *locus* da razão discursiva e o encontro de sujeitos falantes sobre regras universais, mas também o território da disputa e da definição do poder, o campo onde se lançam as premissas concretas, capilares e abrangentes dum projeto global de sociedade (SEMERARO, 1999, p. 258).

Assim entendida, continua Semeraro:

[...] a sociedade civil torna-se [...] o campo do confronto de práticas efetivas que revelam a verdadeira face democrática das proposições verbais; torna-se o território dos embates e a busca de formas concretamente convincentes para a expansão das forças que lutam para fazer prevalecer os interesses da maioria da população. Nesse sentido, sua maior preocupação está sempre voltada para a autodeterminação da grande massa e dos setores subjugados, para que se eduquem reciprocamente, atuando na sociedade civil não apenas para se proteger da colonização do Estado e do mercado, mas, principalmente para desmascarar suas contradições e superá-las radicalmente com a configuração de um novo Estado e duma economia realmente democrática (p. 258-259).

Mas, para um projeto caminhar com base nessas orientações se faz necessário

viver em uma sociedade e fazer parte de uma comunidade comprometida politicamente, cujas energias do passado sejam lançadas para o presente, com projeções de relações intersubjetivas e corporativas no conjunto global das relações econômicas, políticas e sociais, lembrando que a história é sempre mundial e nunca histórias particulares. Semeraro lembra que Gramsci chegou a perceber que é possível articular um projeto democrático e popular. Como?

[...] educando-se para respeitar as liberdades, reconhecer as diferenças, não desprezar o dissenso, dialogar com outras culturas, valorizar as inúmeras iniciativas que conduzem à autodeterminação e frustram os monopólios da verdade, a concentração do poder e todas as tentativas de massificação (p. 265).

E, ainda é preciso que “cada geração tenha suas responsabilidades políticas – únicas e intransferíveis” (p. 266). Nesse sentido,

as análises de Gramsci permanecem fundamentais para quem está consciente de que as relações entre Estado, economia e sociedade civil são inseparáveis, e, que também saiba que os inúmeros esforços dos setores populares estão destinados a se pulverizar se não encontrarem uma concepção de Estado e de sociedade que toda a população – intelectual e socialmente emancipada – aja como o verdadeiro sujeito duma história capaz de conduzir até a mais elevada utopia da sociedade auto-regulada (SEMERARO, 1999, p. 266).

Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é um exemplo de que não se está de braços cruzados quanto às

questões da democratização da gestão da educação sul-mato-grossense. O processo proporcionado pela Constituinte Escolar registra um momento histórico, pautado no desejo de que esta democratização seja mais do que uma proposta de gestão democrática.

Notas

¹ Cf. ARANDA (2004) que apresenta a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), um dos projetos constitutivo de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição* (colocado como marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social), apresentado aos educadores e comunidades escolares como uma proposta de gestão democrática, pautado na democracia participativa e colocado como um exercício possível para a superação de práticas arraigadas ao longo da história da educação do estado.

² Cf. *O Que é a Constituinte Escolar* (Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999).

³ Cf. *Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB* (1998).

⁴ Cf. *Projeto Educacional Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição*. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002 (1999).

⁵ Segundo Benevides (2000, p. 19-20), “[...] a cidadania ativa através da participação popular é [...] considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é ‘um favor’ e, muito menos uma imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. [...] esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”.

⁶ A concepção de educação defendida na proposta

“Escola Guaicuru” aparece como “[...] processo formativo que significa a construção e difusão do conhecimento e da cultura” (MATO GROSSO DO SUL, Projeto Escola Guaicuru, 1999, p. 19).

⁷ Lembra-se mais uma vez que a Constituinte escolar teria como “eixo basilar” a democratização da gestão fundada no princípio da participação coletiva. Isso implicaria em efetivo diálogo com a comunidade, em levar à comunidade os instrumentos de reflexão que lhe permitam tomar decisões fundamentadas e refletidas e promover a compreensão da lógica de funcionamento da sociedade capitalista, assim como das formas concretas de superação dos problemas enfrentados.

⁸ O vocábulo *Constituinte*, conforme é utilizado nesse estudo, tem um sentido dinâmico, significando aquele ou aquilo que faz, que cria, que organiza, que estabelece alguma coisa. Portanto, remete a um poder que apresenta diferentes significados, tais como: possibilidade, capacidade de fazer uma coisa, império, soberania, autoridade, jurisdição, posse, atribuição. Nesse sentido, entende-se por poder constituinte, a “expressão da soberania nas relações interna do Estado”. E mais, “representa a autodeterminação de um povo”, ou a capacidade de um coletivo de sujeitos “elaborar ou fazer cumprir o ordenamento

jurídico fundamental do Estado, sem a submissão a qualquer outro ordenamento ou decisão externa”. É o poder de constituir, e, num sentido também dinâmico, criar, fazer, organizar, estabelecer alguma coisa (BASTOS, 1998, p. 197-201). Efetuando uma transposição para a área da educação, tem-se o caráter constituinte da Constituinte Escolar.

⁹ Essa questão remete à Gramsci (1994) quando explicava sobre os partidos: “[...] estes são, até agora, o modo mais adequado para aperfeiçoar os dirigentes e a capacidade de direção”, em outras palavras “os partidos podem-se apresentar sob os nomes mais diversos, mesmo sob o no, e de antipartido e de ‘negação dos partidos’; na realidade, até os chamados ‘individualistas’ são homens de partido, só que pretendiam ser chefes de partido’ [...]” (p. 20). Um partido pode ser representado por uma elite ou por uma não-elite, uma vez que “A massa é simplesmente ‘manobra’ e é ‘conquistada’ com pregações morais, estímulos sentimentais, mitos messiânicos de expectativa de idéias fabulosas nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas (p. 24). Escrever a história de um partido significa exatamente escrever a história geral de um país, de um ponto de vista monográfico” (p. 24).

Referências

ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Dicionário de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria da Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS: UFMS, 2000. 178 p.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e Escolas de Educação Básica: Entre Democratizar e Compartilhar a Gestão. In: SENNA, Éster (Org.). *Trabalho, Educação e Política Pública*. Campo Grande-MS: UFMS, 2003. p. 189-219.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho.

4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982.

MARX Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. v. 2. Lisboa: Presença, 1976.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: *Obras escolhidas*. v. I. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

MATO GROSSO DO SUL. Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB. Campo Grande, MS, 1998.

_____. *Projeto Educacional Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição*. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. Secretaria de Estado de Educação-SED. Campo Grande-MS, 1999.

_____. *O Que é a Constituinte Escolar*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999).

PETRAS, James; VELTMEYER, Henri. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do País*. Trad. Jaime Classen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar. *A Reinvenção do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 167-186.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENNA, Ester. *Educação e Democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição. (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000. 251 p.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____. CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

ZANTEN, Agnes Van. Perspectivas qualitativas em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências Sociais de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 22, n. 01 (jan./jun. 2004). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2004. p. 25-44.

Recebido em 28 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 13 de setembro de 2005.