

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA

**A CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999 a 2001):
UMA PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004**

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA

**A CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999 a 2001):
UMA PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do Grau de Mestre em
Educação à Comissão Julgadora da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ester Senna.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004**

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. Maria Alice de Miranda Aranda. – Campo Grande, MS, 2004.

185 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ester Senna

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1.Gestão Educacional. 2.Política Pública. 3.Gestão Democrática da Educação.
4. Constituinte Escolar.

I. Título.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a. Ester Senna/UFMS

Prof^a. Dr^a. Maria das Dores Daros/UFSC

**Prof^a. Dr^a. Maria Diléia Espíndola
Fernandes/UFMS**

DEDICATÓRIA

A Ivan Dourado Miranda, que por aqui passou (1959-2003), mas deixou, com certeza entre os seus, o ressoar da sua palavra de ordem: *beleza!!!!*

E, também, a todos os sujeitos da Escola Pública, na esperança de que possam, um dia, ver a educação cumprir a sua verdadeira função, com a consciência de que, agora, nesse momento globalizado e neoliberal, se faz, mas não como se gostaria de fazer. É preciso, na teoria e na prática, continuar buscando...

[...] Ainda que a ação escolar seja limitada, parece ser um imperativo contemporâneo revalorizá-la mediante o redimensionamento de sua tarefa político-cultural, no processo social de construção da cidadania que interessa aos brasileiros. Porque a cidadania não está dada, uma vez que, sendo histórica, está sendo produzida.

Que a escola ‘realmente pública’ faça sua intervenção, de modo a concorrer para direcionar essa produção no sentido dos interesses das maiorias, é uma esperança a ser mantida e traduzida em ações concretas, ainda que pareçam pequenas. (FREITAS,1998, p.25).

AGRADECIMENTOS

Por mais simples que se apresente uma produção intelectual, ela é “um concreto pensado” que resultou de um momento histórico de alguém, e, de alguém que não vive e produz só. Por isso, agradeço:

A Deus, por haver me concedido a oportunidade de estar ampliando o meu saber.

Aos meus familiares, razão da minha dedicação, e, em especial, nomeio: Edinei, Jaime e Ana, Éderson e Flávia, Everton e Viviane, Jeam e Edinéia, Jeancarlo e Rhian.

À Prof^a. Dr.^a Ester Senna, amiga e incentivadora incansável, que com uma orientação criteriosa, pautada na segurança, na dedicação e no empenho, possibilitou que este trabalho se realizasse.

Às Professoras Dr.^a Maria das Dores Daros e Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes pelas significativas contribuições e sugestões que enriqueceram teoricamente esse trabalho.

À minha amiga e mestra, Prof^a. Dirce Nei Teixeira de Freitas, pelo incentivo.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas discussões e reflexões proporcionadas durante todo o curso:

Prof^a. Dr.^a. Alexandra Ayach Anache

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof. Dr. David Tauro

Prof^a. Dr.^a.Élcia Esnarriaga Arruda

Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

Prof^a. Dr.^a. Mônica de Carvalho de Magalhães Kassar

Prof^a. Dr.^a.Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof. Dr. Sandino Hoff.

Aos professores do Departamento de Educação do Campus de Dourados/UFMS, pela amizade, incentivo e apoio.

Às Secretárias do Mestrado, Jaqueline e Tatiana, pelo apoio permanente e, acima de tudo, pela amizade.

Às Secretarias Municipais de Educação e de Administração de Dourados, pelo apoio concedido no que tange às questões legais para o “tempo de estudo”.

Aos colegas, pela interação no aprendizado, fortalecimento de amizade e de profissionalização e evidência na busca de um mesmo objetivo, em prol da escola pública.

RESUMO

O estudo em foco tem como eixo temático a gestão da educação e como tempo histórico a década de 1990. Seu objeto de análise é a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), um dos projetos constitutivos de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, formulado e 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. Apresenta como objetivo: *Apreender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 – 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia)*. A proposição metodológica concretizou-se a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Teve como ponto de partida a construção do objeto, conhecendo-o, identificando-o, bem como apreendendo os modos como foi produzido no seio dessa sociedade, focando o olhar para o conceito de gestão democrática, para a concepção de democracia que lhe dá sustentação ou a gestão democrática e sua articulação com a democracia. Buscou-se fazer o caminho do empírico ao concreto pensado, chegando a algumas abstrações científicas que não negam o conceito de gestão democrática presente na Constituinte Escolar, porém, a concepção de democracia participativa, de caráter popular, que seria a sua sustentação, não encontrou alicerce nesse momento histórico. 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 e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia participativa, em graus mais elevados de possibilidades.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Política Pública. Gestão Democrática. Constituinte Escolar.

ABSTRACT

The study in focus has as thematic axle the management of the education and as historical moment the decade of 1990. Its object of analysis is the School Constituent of the State Net of Education of Mato Grosso do Sul (1999-2001), one of the constituent projects of a bigger educational project called *Guaicuru School: Living a New Lesson*, formulated and presented the educators and pertaining to school communities as a proposal of democratic management, methodical participative democracy and placed as a possible exercise for the overcoming of practical rooted to the long one of the history of the education of the state. It presents as objective: To apprehend the conception of democratic management and democracy gifts in the School Constituent of the State Net of Education of Mato Grosso do Sul (1999 - 2001) and as if configured the joint between both (management and democracy). The methodological proposal was materialize from bibliographical research, documentary and of field. The construction of the object had as starting point, knowing it, identifying it, well as apprehending the ways as it was produced in the bosom of this society, focaling the look for the concept of democratic management, for the conception of democracy that gives to sustentation or the democratic management and its joint to it with the democracy. One searched to make the way of the empiricist to the thought concrete, arriving at some scientific abstractions that do not deny the concept of democratic management present in School Constituent, however, the conception of participative democracy, of popular character, that it would be its sustentation, it did not find foundation at this historical moment. Considering the rightness and the mistakes with the democracy, the school Constituent is a proposal of democratic management. The suggestion is to go beyond the proposal and multiplying experience as this, understood as alternative possible for, in process, to make possible the participative democracy in a stronger direction, in raised degrees more of possibilities.

Key-words: Educational management. Public politics. Democratic management. Pertaining to school Constituent.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração em Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPEB/MS – Estatuto dos Profissionais de Educação Básica de Mato Grosso do Sul

FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GTG – Grupo de Trabalho Guaicuru

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

ME - Microrregiões

MEC –Ministério da Educação e do Desporto

OP - Orçamento Participativo

PAPE – Programa de Adequação de Prédios Escolares

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDEpT- – Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PME – Programa de Melhoria da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNME – Programa Nacional da Merenda Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MALHA RODOVIÁRIA POR TIPO DE SUPERFÍCIE DE ROLAMENTO NO MATO GROSSO.....	26
TABELA 2 - PESSOAS OCUPADAS POR RAMO DE ATIVIDADES NO MATO GROSSO DO SUL	26
TABELA 3-NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	28
TABELA 4 - QUANTITATIVO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL.....	29

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EM MICRORREGIÕES

(MR)25

**QUADRO 2 – SUJEITOS HISTÓRICOS DA CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL..... 106**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - O QUE É A CONSTITUINTE ESCOLAR (DOCUMENTO)	137
ANEXO 2 – ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I - A PRODUÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA (1999 a 2001).....13

1. O tema da educação na sociedade contemporânea	14
2.O Estado de Mato Grosso do Sul hoje	22
2.1 Mato Grosso do Sul: aspectos político, econômico e educacional	23
3.O Projeto Constituinte Escolar: uma alternativa possível.....	32

CAPÍTULO II - O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999 a 2001)45

1. O tema da gestão da educação na sociedade contemporânea	46
2. A gestão democrática da educação no Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	53
3. A concepção de democracia implícita na Constituinte Escolar	69

CAPÍTULO III – A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A DEMOCRACIA.....77

1. Compreendendo a democracia na batalha das idéias.....	78
2. A democracia no Brasil de hoje.....	85
3. A relação democracia e educação hoje.....	88

4. A gestão democrática da educação	92
4.1. A gestão democrática e sua articulação com a democracia: projetos em questão	94
4.1.1 Fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto não-neoliberal	95
4.1.2. Fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto neoliberal	98

CAPÍTULO IV – A CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2001): ACERTOS E DESACERTOS COM A DEMOCRACIA

1. O Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: a visão de seus autores/idealizadores.....	105
1.1. A origem da Constituinte Escolar de Mato Grosso do Sul	107
1.2. O conceito de gestão democrática e sua articulação com a democracia conforme preconizada pela Constituinte Escolar.....	111
1.3. A interrupção do processo Constituinte Escolar	116
1.4. A <i>continuidade descontínua</i> das políticas públicas	120
1.5. Avaliando o processo vivenciado via Constituinte Escolar	124

COSIDERAÇÕES FINAIS.....

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

O estudo em foco tem como eixo temático a gestão da educação¹ e traz como objeto de análise a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001). O tempo histórico é a década de 1990.

Apresenta como objetivo: *Apreender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 – 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).* Num sentido mais geral, visa aprofundar a compreensão da concepção de educação, de sociedade e de gestão democrática em articulação com a concepção de democracia presente no momento atual, ou seja, articular entendimento que se tem de gestão democrática e a concepção de democracia que sustenta esta gestão.

A Constituinte Escolar é um projeto apresentado aos educadores e comunidades escolares como uma proposta de gestão democrática, pautada na democracia participativa e colocado como um exercício possível para a superação de práticas educacionais arraigadas ao longo da história da educação do estado.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar clareza sobre as atuais discussões que vêm dando concretude à gestão da educação, focando o olhar para a totalidade com vistas a desmistificar o modo de inserção das reformas educativas no âmbito da reforma estatal presente desde o início da década de 1990, cujo pouso foi feito sobre os interesses do capital financeiro, ou seja, intentando a produção de uma concepção de educação estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico do País.

Percebe-se que a ênfase é procurar, por todos os meios, fazer acontecer a convenção ideológica de que a máxima do momento é “Menos Estado e mais mercado”. Em outras palavras, está em voga um postulado amparado no chamado neoliberalismo, que segundo Perry Anderson (1995, p. 22), é “[...] um movimento

¹ Gracindo e Bordignon (2000, p.147) conceituam a gestão da educação como “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Esses autores ainda destacam a importância de buscar aprofundamento sobre esse tema: “Analisar a gestão da educação [...] implica em refletir sobre as políticas da educação”.

ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. É também considerado [...] “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (p.9). É um meio que tem como fim histórico: “a reanimação do capitalismo avançado mundial” (p.15).

Da premissa acima, destaca-se a necessidade de interpretar a contradição presente a partir das mudanças ocorridas, entendendo-as e percebendo-as como parte de um movimento maior e nesse se configura o papel e a função do Estado. Entende-se que o Estado é o regulador do processo desencadeador de mudanças solicitadas pelo capital, seja em qualquer sentido, inclusive na vida política dos sujeitos sociais que constitui a base do Estado.

Portanto, essa base material não se dá à mercê das vontades, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. Nesse sentido, a existência do Estado não prescinde de uma determinada classe, e no caso da sociedade capitalista, da classe dominante, mas ao surgir como o resultado do modo material de vida assume a forma da vontade dominante (MARX, 1974, p.388).

Para Marx o Estado é histórico, é concreto, é de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

Com essa compreensão, fica claro o objetivo de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva traduzindo uma concepção de mundo que nega a possibilidade de se fazer uma educação pautada na concepção de democracia participativa, em detrimento ao significado explícito de democracia formal presentes nos projetos de reforma e modernização, conforme palavras de Coutinho (2002), ao ressaltar que o que se almeja é uma “democracia com um conceito mais amplo e universal” (p.21), isto é, “[...] num sentido forte [...] que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens criados – implica, [...], uma dimensão social e, conseqüentemente, [...] uma dimensão econômica” (p.20).

Nesse quadro, o objeto de pesquisa em foco ganha importância, uma vez que foi colocado como impulsionador para se fazer a superação da concepção presente nas reformas educacionais em curso. A necessidade é situá-lo dentro de uma abordagem mais ampla, de modo que, neste trabalho, se caminhe um pouco mais na busca da compreensão do que seja a gestão democrática e sua articulação com a democracia. Portanto, busca-se estabelecer a relação entre educação, gestão e democracia.

O Projeto Constituinte Escolar é parte constitutiva de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*. Uma proposta de educação pensada para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002 pelo governo popular de Mato Grosso do Sul, que de início, apresentou como um dos seus objetivos básicos “inaugurar um momento histórico de mudanças na política [...] uma ruptura na tradição educacional do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Escola Guaicuru nº1, 1999, p. 9), colocando-o como “[...] marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social” (Ibid., p.10).

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.

No desenvolvimento do tema proposto, o recorte cronológico é o período de 1999 a 2001, considerando que neste ocorreu o processo de planejamento e discussão desta Constituinte Escolar e como resultado a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, seu objetivo maior. Ressalta-se, aqui, tal delimitação, registrando que, oficialmente, o Projeto

Constituinte Escolar não foi avante, o que, de antemão, indica uma posição compatível com a sociedade que o engendra, lembrando que "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim, nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado" (MARX, 1976, p.17).

As proposições teóricas iniciais estabelecidas como suporte para o desenvolvimento dessa pesquisa parte do pressuposto de que um fato social não é deslocado de uma materialidade objetiva e subjetiva, mas exige um esforço de construção do conhecimento que gere um movimento conflitante, contraditório, mediado, enfim, dialético. Um movimento que segundo Frigotto (1996), possibilite ascender do empírico ao concreto pensado. E, nesta teorização histórica, trazer à tona muitas respostas e, certamente muitas perguntas que precisam ser feitas pelos sujeitos do processo educacional, tanto aqueles que se dizem “neutro”, quanto àqueles que têm clara sua opção política e, conseqüentemente sua postura pedagógica, que se preocupam em compreender a lógica que perpassa as questões sociais, desde as mais simples ações até as mais complexas, e mais, que conseqüência essa lógica pode representar para o homem que se almeja formar, para a educação que se pretende e para a sociedade que se intenta concretizar.

Schaff (1986, p. 65-76) explica que para a compreensão da verdade é importante, em se tratando do conhecimento histórico, a opção por um modelo no processo de conhecimento da realidade, e, que esse modelo tem conseqüência importante para o todo da nossa atitude científica.

Com esse propósito, o que se pretende é buscar esta história a partir do presente, indo aos nexos até encontrar um fio condutor que trará à tona as conexões necessárias para investigar o passado e voltar e entender o presente, e, a partir do concreto pensado, viabilizar o alcance da abstração científica quanto ao objeto proposto, seus determinantes, suas possíveis relações e suas reais conseqüências.

Para tanto, o estudo em foco parte do exame dos seguintes documentos oficiais: Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, 1999-2002; Política Educacional/Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, 1999; Cadernos da Série Constituinte Escolar; e Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Estes últimos organizados e publicados pela Secretaria de Estado de Educação no período de 1999 a 2001.

Utiliza-se, também, das contribuições oriundas de entrevistas efetivadas com os sujeitos históricos que estiveram à frente, planejando e coordenando o Projeto Constituinte Escolar.

Observa-se que o trabalho investigativo não se estende aos sujeitos históricos das Unidades Escolares, considerando que para o que se pretende não se faz necessário, mas, para um conhecimento das posturas e posições representando um entendimento desses sujeitos quanto ao objeto em foco, indica-se análises efetuadas por Freitas (2003).

O desejo de fazer esse estudo se deu, inicialmente, considerando os questionamentos levantados no processo de defesa de monografia no curso de Especialização em Educação: Administração/Gestão Educacional, concluído em 2001, na UFMS, Campus de Dourados. Monografia que buscou mostrar a distinção entre o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), dois instrumentos estratégicos de gestão: o primeiro, instituído através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o segundo introduzido diretamente nas escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste, por meio do Programa FUNDESCOLA², no período pós-1996. O propósito foi o de evidenciar os projetos de gestão que estavam em jogo na adoção desses instrumentos e identificar seus aportes teóricos (ARANDA, 2001).

Conforme pesquisa “Estado da Arte em Política e Gestão da Educação” organizada por Gracindo e Kenski (1999) e apresentada recentemente no V EPECO/2002 (Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste), a categoria Gestão dos Sistemas Educacionais, na década de 1990, se tornou um espaço de análises e discussões sobre as questões da administração da educação na ótica das políticas, planejamentos e estratégias de gestão, diferenciando apenas quanto ao *locus* onde se desenvolve a gestão.

Muita produção científica se tem sobre o assunto, mas, considerando a problemática que o envolve, principalmente, o conceito de gestão democrática, visualiza-se, ainda, espaços propícios para amplas abordagens e múltiplas análises e aprofundamentos.

² O FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) é um dos programas do MEC, financiado com recursos do Banco Mundial e dos governos Federal, Estadual e Municipal, cujo desenvolvimento se dá em parceria com as secretarias de educação.

Os termos gestão da educação e administração da educação frisam os autores Gracindo e Kenski (1999), são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos ora como termos distintos, às vezes, como sinônimo de gerência. Os organismos internacionais e os movimentos sindicais mais avançados na área, mesmo alicerçados por pressupostos e objetivos diferentes, optam pelo termo gestão. O Banco Mundial, bem como os técnicos que formulam políticas educacionais, por exemplo, utilizam o termo gestão como sinônimo de gerência.

Muitos autores utilizam o termo gestão em contraposição à forma tecnicista e mantenedora da década de 1970, com conseqüências presentes nos dias de hoje. Construtos teóricos que apontam para concepções diferentes de sociedade.

A ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração em Educação, em estudos recentes³ se preocupou em ressignificar o termo administração de educação como o conjunto de políticas, planejamento, gestão e avaliação da prática social da educação, objetivando, com esse significado, reconhecer que a administração da educação está ligada à prática educativa, através de um forte compromisso social.

No campo da legislação, a gestão da educação, e já acompanhada do adjetivo em pauta, portanto, a gestão democrática, foi inscrita como princípio do ensino público na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, sendo destaque no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, Artigo 206, com o seguinte enunciado: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] Inciso VI - gestão democrática na forma da lei”. Imperativo legal, que através da expressão genérica *na forma da lei* delega sua exequibilidade à legislação complementar .

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, apresenta vários artigos preceituando a gestão democrática da educação. São aqui ressaltados os dispositivos que dizem respeito à democratização da gestão das unidades escolares.

Nas normas de gestão democrática para a escola, destacam-se: no Artigo 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] Inciso VIII - Gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Observa-se, aqui, a utilização do adjetivo *público* que foi

³ Cf. Série Estudos e Pesquisas da ANPAE - 1 a 5, 1998.

acrescentado à palavra ensino, excluindo, assim, a extensão da gestão democrática ao ensino privado.

Quanto às condições de trabalho na escola, como importante apoio legal para as devidas reivindicações, destacam-se:

Artigo 4º - O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de: [...] Inciso IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Artigo 25 – Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relações adequadas entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único – Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento no disposto neste artigo.

No que se refere à autonomia da escola, a LDB apresenta o seguinte:

Artigo 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 que tange à participação da comunidade na gestão escolar, ressalta-se:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de :

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas- aulas estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No que se refere à formação profissional dos dirigentes, no Artigo 64 tem-se o que segue:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Artigo 67 estipula da seguinte forma as diretrizes para a escolha dos dirigentes escolares:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...]; Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Destacam-se, também, diretrizes para gestão da educação em dois Planos⁴: no Plano Decenal de Educação para Todos/1993 a 2003 (PDEpT) e no Plano Nacional de Educação/2001 (PNE).

O Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT), apresenta, entre seus vários objetivos, o de: “fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso”. Entre outros meios o Plano menciona o fortalecimento da

[...] gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados. (BRASIL, 1993, p. 40).

Uma das linhas estratégicas de ação do PDEpT seria o “Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional” (p. 46), visando, entre outras coisas: (a) fortalecer a gestão da escola e ampliar sua autonomia, constituindo, a partir daí, direção prioritária da política educacional; (b) redefinir funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional com o intuito de descentralizar e integrar as ações, possibilitando a gestão articulada dos programas de educação fundamental.

Uma das estratégias indicadas no PDEpT foi a de *mobilização* da sociedade e dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional, que buscou elaborar consensos, firmar acordos, negociar a participação, fazer parcerias. Essa estratégia deu origem a diversos programas e projetos implementados ao longo dos anos 1990, conforme os exemplos abaixo destacados.

Em 1995, por iniciativa do governo federal, foi criado o Programa “Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!” Seu objetivo era o de incentivar a sociedade a assumir sua parcela de responsabilidade em relação à qualidade da escola e da

⁴ Ambos originário das diretrizes oriundas das Conferências - Educação para Todos – ocorridas em Jomtien e Nova Delhi no início de 1990.

educação em todos os níveis, com ênfase no ensino fundamental. Assim, estimulava a participação de cidadãos, comunidades, entidades, poder público e empresas a realizar parcerias com as escolas públicas. Segundo o Programa, cada um pode fazer muito pela escola, seja enquanto profissional ou na condição de pais, avós, tios, etc. Além do que, a parceria facilitaria e expandiria a iniciativa e compromisso com a fiscalização das tarefas (BRASIL, 1996).

De acordo com o ministro da educação Paulo Renato de Souza, da época do governo FHC, o “Acorda Brasil” seria muito mais que um programa de mobilização: seria um sentimento participativo cotidiano a habitar cada cidadão. Afirmava o ministro que dessa postura dependia o sucesso da Educação em nosso país (BRASIL, 1996).

Com o mesmo “espírito” do programa acima descrito, foi lançado, em 1996, o Programa “Toda Criança na Escola”, também voltada para o ensino fundamental e com o envolvimento de toda sociedade (BRASIL, 1996).

No interior do aparelho estatal, a *mobilização* envolveu as esferas administrativas, especialmente por meio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Buscava viabilizar a regulação da tomada de decisão e a avaliação dos resultados de forma centralizada, ao tempo em que a execução era descentralizada, responsabilizando profissionais da educação e pais de alunos, que foram chamados a participar.

Um outro propósito implícito na *mobilização* da sociedade foi o de co-financiamento. Diversas medidas estatais sinalizam nesse sentido. Um exemplo de iniciativa, que envolve a área privada, é o Programa “Amigos da Escola”, desenvolvido pela Rede Globo durante e a partir do ano 2000, incentivando a participação voluntária da comunidade na escola.

O Plano Nacional de Educação/2001 (PNE), e aqui se destaca o proposto pelo III Congresso Nacional de Educação⁵ (III CONED), elaborado pela sociedade brasileira através de um processo participativo, tem como finalidade assegurar um espaço público que promova condições de igualdade e possibilite garantir uma

⁵ O PNE/CONED foi fruto de ampla mobilização e participação de uma série de entidades envolvidas com a educação se encaixa num campo de oposição ao PNE proposto pelo MEC. O PNE/CONED, voltado para o atendimento às necessidades da maioria e o PNE/MEC, voltado para a reprodução do capital.

estrutura material para um serviço educacional de qualidade, possibilitando a inter-relação do sistema com os demais setores da organização pública. Apresenta como principais diretrizes:

- Descentralizar o Estado, possibilitando, cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais.
- Revogar as legislações que impedem a gestão democrática dos sistemas de ensino e unidades escolares, buscando mecanismos para impedir o retrocesso da democracia.
- Articular democraticamente as diferentes esferas de poder (federal, estadual e municipal), visando a necessária integração de seus planos de educação.
- Articular democraticamente cada sistema de educação, considerando as especificidades e as demandas educacionais da população.
- Estimular a discussão sobre o direito à tomada de decisão pelos usuários e profissionais de educação, enquanto exercício de cidadania, realizando campanhas, com materiais adequados, que incentivem a participação e o envolvimento das comunidades na gestão das unidades educacionais e garantindo condições adequadas (informações, locais, horários, materiais, etc.) para o exercício da gestão democrática da educação em nível local e mais amplo.
- Utilizar, amplamente, os veículos de comunicação de massa objetivando a participação da sociedade na definição das propriedades educacionais, em âmbito local, regional e nacional, divulgando amplamente as experiências emancipadoras de participação e decisão nos rumos da educação, de modo que possam ser ampliadas.
- Garantir autonomia político-pedagógica às instituições educacionais de educação básica e superior, assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas e suficientes.
- Avaliar interna e externamente as instituições educacionais, levando em conta seus recursos, organização, condições de trabalho, entre outros indicadores, em processo coordenado pelos Conselhos Superiores e Conselhos Sociais (nas instituições de educação superior) e pelos Conselhos Escolares (nas unidades escolares de educação básica).
- Criar estratégias para o acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Educação pela sociedade civil, pressionando as diferentes esferas de poder (federal, estadual e municipal) para que ocorra a necessária integração entre seus Planos de Educação.

No geral, o tema da gestão da educação tornou-se pauta obrigatória nos debates educacionais que vem apresentando o conjunto de reformas (econômicas, sociais, políticas e educacionais) oriundas do processo de modernização⁶ do Estado, cujos resultados se traduziram em diretrizes, metas, programas e projetos implantados no Brasil desde o início dos anos 1990.

⁶ Carbonnel (2002) chama a atenção para o termo modernização. Segundo ele, muitas mudanças que vem sendo colocadas são prioritariamente movidas por imperativos econômicos, como a busca de racionalização de gastos e eficiência operacional. É uma inovação orientada para resultados ou produtos, prestando-se apenas a modernizar, não diluindo o conservadorismo presente nas concepções arraigadas.

Defendendo-se uma outra perspectiva de educação, entende-se que esta tem um papel muito importante na sociedade, o que não significa concebê-la como determinante principal das transformações sociais, mas conforme é ressaltada por Saviani (1987), quando afirma que ainda reconhecendo a educação como elemento secundário e determinado, nem por isso pode-se deixar de vê-la como um instrumento importante e muitas vezes decisivo na transformação da sociedade. Logo, entender a gestão da educação em tempos de globalização e, em especial, sua articulação com a democracia é questão importante e necessária.

Partindo da premissa acima, esta pesquisa objetiva alcançar materialidade a partir da busca de respostas alicerçadas em três questões norteadoras. São elas:

- 1) Qual o conceito de gestão democrática delineada na Constituinte Escolar?
- 2) Qual a concepção de democracia implícita na proposta de gestão democrática?
- 3) Qual a concepção de gestão democrática e sua articulação com a democracia conforme preconizada pela Constituinte Escolar?

São questões que materializam os seguintes capítulos. O primeiro capítulo, *A produção da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul na sociedade contemporânea (1999 a 2001)* apresenta de início a educação, considerando os aspectos político e econômico, indo para a configuração do campo empírico, isto é, a educação em Mato Grosso do Sul, em específico na Rede Estadual de Ensino e, finalmente, nesta é apresentada a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, colocada como uma alternativa possível ao modelo educacional vigente.

O segundo capítulo, *O Conceito de Gestão Democrática na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001)* apresenta, num primeiro momento, como o tema da gestão da educação vem sendo colocado em âmbito nacional sob a coordenação da União e num segundo momento, como o tema da democratização da gestão se materializou na Constituinte Escolar. Portanto, é apresentado o tratamento dado à gestão democrática da educação no Caderno Temático nº 11 – Gestão Democrática; no Texto Base; e no Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Finaliza-se o

capítulo, apresentando uma breve discussão sobre a concepção de democracia implícita na Constituinte Escolar.

No terceiro capítulo, *A Gestão Democrática da Educação e sua articulação com a Democracia* o objetivo é trazer à tona elementos teóricos que possibilitem apreender com um nível mais elevado de propriedade a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 – 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).

Com essa perspectiva, busca-se uma direção para o aprofundamento da compreensão da concepção de educação, de sociedade e de gestão democrática, bem como sua articulação com o entendimento de democracia presentes no momento atual. Portanto, visa analisar três categorias consideradas básicas que se apresentam, nesse estudo articuladas: educação, democracia e gestão. Em outras palavras: no campo da educação, o que se entende por gestão democrática e qual a concepção de democracia que sustenta esta gestão.

Parte-se do pressuposto de que a construção dessas categorias, assim como toda expressão humana resulta de um complexo histórico produzido por todos os tipos de homens que a história, em suas determinações, suas contradições, suas mediações, suas diferenças, foi configurando. São os sujeitos históricos da sociedade contemporânea.

No quarto capítulo, *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: acertos e desacertos com a democracia* o objetivo é estar dialogando com os sujeitos atuantes na gestão do Projeto *Constituinte Escolar* e a partir de constatações encontradas efetuar algumas análises que visam mostrar aproximações com as proposições teóricas até então colocadas, captando as mediações, as contradições e a totalidade do caráter constituinte, que é a essência do referido Projeto.

Considerando as premissas sobre a base em que a sociedade se assenta, acredita-se que a discussão e o estudo do tema proposto tem relevância social na medida em que pode oferecer significativas contribuições para a compreensão da materialidade da educação, evidenciando, a partir das contradições, alternativas para os avanços almejados, sempre com a visão de que esses avanços são construídos historicamente.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA (1999 a 2001)

Apresenta-se, neste primeiro capítulo, um breve histórico do momento político-econômico e educacional que retrata o processo de construção da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, objeto deste estudo, cujo início se deu no ano de 1999, alcançando em 2001 a culminância de parte de seu grande objetivo: um Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul⁷. Lembra-se aqui, que ainda em 2001, o movimento oriundo do Projeto Constituinte Escolar foi interrompido.

Mostrar esse momento, visando estabelecer algumas conexões que possibilitem a compreensão desse movimento histórico, para, mais adiante, destacar o conceito de gestão democrática, desvelar a concepção de democracia que lhe dá sustentação, ou seja, apreender a gestão democrática e sua articulação com a democracia, é a proposição desse capítulo.

⁷ Cabe aqui deixar claro que este ainda não é um Plano de Educação para a educação do Estado de Mato Grosso do Sul, em todas as esferas, conforme orientações do Plano Nacional de Educação/MEC/2001, mas, um Plano de Educação apenas para a Rede Estadual de Ensino e foi pensado com base no Parágrafo 2º, do Artigo 8º da LDB 9394/96, que diz: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos dessa lei”.

1. O tema da educação na sociedade contemporânea

O que se tem hoje em termos de educação é resultado de uma construção que vem se realizando ao longo da história, através de um processo que não acontece de modo linear ou desarticulado das demais questões que formam a base material da existência do homem (MARX & ENGELS, 1976).

A educação coincide com o próprio ato de existir e nesse processo o homem vai se educando, se configurando como homem, o que não quer dizer que hoje a educação tenha alcançado o seu apogeu e que o homem tenha, finalmente, conseguido a sua realização no sentido amplo do termo. A educação continua, historicamente, como poderá ser constatado nessa produção, à mercê de uma determinada classe hegemônica.

Entende-se, porém, que essa determinada classe também é parte da chamada sociedade civil⁸ e, que dentre outros vários setores que também a formam há aqueles que se organizam em movimentos sociais e lutam para manter reivindicações em favor das questões que acreditam e, que na maioria das vezes, não são levadas em conta na construção histórica, ou melhor, são levadas, mas suas aspirações são revestidas de concepções alheias a sua vontade, condicionados pelo próprio processo histórico.

Nesse sentido, a luta de muitos educadores ao longo da história e entendida como válida é justamente mostrar as contradições presentes na sociedade e conseqüentemente na educação, de modo a fazer as mediações possíveis visando a superação de concepções educacionais pautadas em princípios voltados para a dominação e para a exploração do homem.

Frigotto (2000), chama a atenção para o fato de que a educação no Brasil, desde o Império, passando pela República Velha e até os dias atuais, apresenta um

⁸ É notória a explicação formulada por Gramsci (1984, p. 149) sobre a articulação entre Estado e sociedade civil: “Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente passível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil)” .

quadro de deficiências, sendo que entre as várias razões dessa deficiência pode-se destacar o fato de sermos uma sociedade que definiu sua independência pelas mãos do colonizador e que continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital.

Frigotto chama também a atenção para as décadas de 1960 e 1970, período em que a educação, de prática social que se define pelo desenvolvimento e domínio de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses de diferentes classes e grupos sociais passa a ser defendida com outra conotação, isto é, passa a ser reduzida pelo fator econômico como um meio para o alcance e o aumento desenfreado da produção, para o fortalecimento do capital, divulgando o discurso de que é possível a equalização social entre os vários grupos e classes e que, portanto, essa educação

[...] passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como ‘fator econômico’ vai constituir-se numa espécie de fetiche⁹, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2000, p.18).

Senna (2000) confirma que a partir dos anos de 1960 foram gestadas transformações no âmbito do capitalismo internacional e que na década de 1980

Observou-se [...] verdadeira revolução nas bases tecnológica, produtiva, comercial e financeira do capitalismo. Nessa direção, a meta da educação para a democracia entra no bojo do processo de globalização, cujo movimento de integração dos mercados de bens, de serviços e de capitais tem confirmado a tese de que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital e ao mesmo tempo em que se concretiza numa

⁹ Marx (1974), nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, coloca que o fetiche é entendido como um caráter misterioso presente implicitamente numa determinada materialidade, é uma força escondida que atua sobre o sujeito, que esconde o criador da criação, que tem poder de sedução e está presente no passado de qualquer mercadoria, escondendo todo o trabalho nela embutido. A desfetichização é possível a partir da Ciência da História.

Gramsci (1984) faz a seguinte análise para o fetichismo: “Um organismo coletivo é constituído de indivíduos singulares, os quais formam o organismo na medida em que se entregam e aceitam ativamente uma hierarquia e uma direção determinada. Se cada um dos membros individuais pensa o organismo coletivo como uma entidade estranha a si mesmo, é evidente que esse organismo não existe mais, de fato, transforma-se num fantasma do intelecto, num fetiche” (p.177). O que se leva a entender por fetiche é alguma coisa que existe, é importante, mas não se vê, o que, ainda, segundo Gramsci “é levado a pensar que acima dos indivíduos existe uma entidade fantástica, [...], uma espécie de divindade autônoma que não pensa com nenhuma cabeça concreta, mas, todavia pensa, que não caminha com determinadas pernas de homens, mas mesmo assim caminha [...]” (p.178).

demanda popular efetiva do acesso ao saber socialmente produzido (SENNA, 2000, p. 53).

Nesse sentido, para entender a educação no bojo do processo de globalização, faz-se necessárias algumas considerações sobre o termo em questão. A palavra globalização é um termo cunhado no começo dos anos de 1980 nas *business management*, escolas americanas de administração de empresas, e, difundiu-se através de obras e artigos dos consultores formados nestas escolas, publicados na imprensa econômica e financeira. Portanto, na produção literária era destinada inicialmente aos grandes grupos empresariais. E tomando conta dos discursos políticos e econômicos, vem sendo utilizada com o objetivo de qualificar o movimento ideológico denominado neoliberalismo, cujo entendimento mencionou-se na introdução dessa pesquisa.

Chesnais (1996), propõe a utilização do termo “mundialização do capital”. Segundo ele, esta expressão corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, pois a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global” a idéia de que a economia se mundializou e que é preciso construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento.

Ianni (1994), utiliza o termo globalização e lembra que o mundo vive a era do globalismo, e todos, sem exceção, estão sendo desafiados pelos dilemas e horizontes imposto por esse adjetivo que qualifica um movimento, que, ao mesmo tempo é percebido como integrador e fragmentador, como interdependente e antagônico. Para entendê-lo é necessário ter uma visão de como as diversidades e as desigualdades atravessam o mundo. Nas palavras desse autor:

A globalização pode ser [...] definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Esse é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação é tanto uma parte da globalização quanto à extensão local das conexões sociais através do tempo e do espaço (IANNI, 1994, p. 151).

Em outras palavras, a idéia da globalização caracteriza o mundo como uma aldeia global, subtraindo as fronteiras, transformando o local, simultaneamente em nacional, regional e mundial. É um movimento propício para o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. “As empresas, corporações conglomeradas transnacionais, extrapolam as fronteiras preestabelecidas e movimentam-se pelos continentes, ilhas e arquipélagos” (IANNI, 1994, p.250).

A globalização está longe de ser um fenômeno novo. Segundo Boron (1999) o processo de globalização vem de muito longe, começou com o capitalismo. E mais:

[...] a globalização também não é um processo harmônico e equilibrado que se limita a disseminar por toda a vastidão do planeta as conquistas do desenvolvimento capitalista. Na realidade, se ocorreu algo com ela, foi a acentuação das desigualdades sociais e regionais do sistema, produto do fato que, pela primeira vez na história, o capital é o pressuposto e o resultado do processo produtivo em todos os rincões do planeta (BORON, 1999, p. 41).

E é nessa situação que a educação tem no ideário neoliberal as diretrizes para formulação de modelos que se propagaram no período pós-1970 no mundo, e, no Brasil, explicitamente na década de 1990.

Com esse entendimento, afirma-se que após o breve período de transição democrática dos anos 1980, a história educacional do País passou a vivenciar uma etapa histórica em que o almejado pelos sujeitos sociais (um Projeto Educacional idealizado e implementado pelas bases) acontece totalmente invertido (com orientação internacional).

Assim, as orientações dos anos 1990 para a educação foram formuladas dando respostas aos Organismos Internacionais¹⁰, conforme destaques abaixo de diretrizes e políticas que tomaram corpo em âmbito nacional, mostrando um período em que as forças políticas conservadoras saíram vitoriosas. Como exemplo, as eleições para o Executivo, com a vitória de Fernando Collor de Melo em 1989, e, em 1990, com a renovação do Congresso Nacional.

Em dezembro de 1990, o Ministério da Educação apresentou o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995),

¹⁰ Os Organismos Internacionais enfocados são, conforme citados por Soares (2000): o BIRD (Instituição na qual o BM e o FMI estão inseridos) e entidades como a CEPAL, o PNUD e a UNESCO.

fundamentando a educação com base na Constituição Federal de 1988 e colocando a necessidade de modernização do Brasil com sua inserção na ordem econômica internacional. Questão apresentada como tarefa urgente. O Brasil precisava inserir-se no quadro das transformações contemporâneas, que se operavam em nível mundial, por força de uma revolução científico-tecnológica (BRASIL, 1990) .

Nesse íterim, a história apresenta uma das suas várias contradições, permeada por interesses diversos, com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo, vindo a assumir o Executivo em 1992, o Vice-Presidente Itamar Franco, “aparentemente” interrompendo o projeto neoliberal que se iniciara com a eleição de Collor e que é retomado com todas as forças no governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso.

Portanto, foi no decorrer dos anos 1990, tempo histórico dessa pesquisa, que no Brasil, configurou-se um conjunto de diretrizes e de políticas públicas voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, anunciando ruptura com o paradigma educacional até então vigente. Os insucessos da área educacional, em especial referentes à universalização de uma educação mínima, à baixa produtividade e qualidade do ensino foram atribuídos, fundamentalmente, ao padrão de gestão. Tais insucessos foram apontados como obstáculos ao avanço da educação mundial na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia¹¹, no início de 1990. Ali, 155 países, sob a direção de organismos internacionais (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial), reconheciam que mais de 100 milhões de crianças não tinham a garantia de, pelo menos, o ensino primário; 960 milhões de adultos eram analfabetos, e, ainda outros milhões, mesmo passando pela escola, não adquiriam os conhecimentos e habilidades essenciais, necessários à vivência da cidadania (BRASIL, 1991).

A discussão sobre como enfrentar esse quadro caótico se traduziu na formulação da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, cujo tema central foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a partir da “nova” visão ampliada de educação básica, isto é, uma educação mínima para todos, capaz de

¹¹ Apenas a título de informação, cabe lembrar que além da Conferência de Jomtien e da Conferência de Cúpula de Educação para Todos de Nova Delhi, Índia, 1993, ambas aqui comentadas, que ainda no decorrer da década de 1990 o Brasil participou da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; da Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, na Dinamarca, 1995; da 4ª Conferência sobre a Mulher, em Beijing, na China, 1995; da Conferência Internacional da UNESCO, em Genebra - Suíça, 1996 e da Declaração de Hamburgo, na Alemanha em 1997.

transmitir conhecimentos, exigidos em cada cultura, que orientem determinadas ações referidas a necessidades humanas e sociais básicas e o avanço na satisfação das mesmas. Busca ampliar a capacidade de auto-aprendizagem ou a busca sistemática do conhecimento, mediante a necessidade básica de continuar aprendendo (DECLARAÇÃO MUNDIAL, 1993).

Murílio de Avellar Hingel, ao assumir o Ministério da Educação em setembro de 1992, no governo de Itamar Franco, participou, no início de 1993, da Conferência de Educação para Todos, na China, momento em que constatou que o Brasil não cumprira os acordos quanto a mudar o quadro educacional brasileiro, estabelecidos em 1990, em Jomtien. Objetivando cumprir o compromisso brasileiro feito internacionalmente o passo seguinte foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT). Uma tarefa que mostra o Brasil prestando contas à comunidade internacional, acerca de seu fracasso na área da educação.

Segundo Vieira (2000), para a elaboração do PDEpT, cuja finalidade foi dar seqüência aos compromissos internacionais por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), o Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel fez uma convocação à sociedade propondo a seguinte metodologia:

- 1º) criação de 2 grupos, um, o Grupo Executivo (representantes do MEC, do CONSED e da UNDIME), outro, o Grupo Consultivo (representantes de OGs e ONGs);
- 2º) Semana Nacional de Educação para Todos (10 a 14 de maio de 1993), com seqüência da discussão em diferentes etapas nos âmbitos estaduais, municipais e escolares, momentos de elaboração do Compromisso de Educação para Todos (elaboração de uma agenda mínima conceitual);
- 3º) Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília (ago./set./1994);
- 4º) envio de cópias do PDEpT para todos os estados, municípios, entidades da sociedade civil, universidades e instituições de formação de professores e às 45.000 escolas de maior porte no País;
- 5º) elaboração do PDEpT pelos estados e municípios (2º semestre/1993) (VIEIRA, 2000, p. 131).

A versão encaminhada às escolas, além de apresentar seus principais conteúdos (Introdução, I-Situação e Perspectivas da Educação Fundamental, II- Obstáculos a Enfrentar, III- Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo Medidas e Instrumentos de Implementação), inclui uma carta do Ministro aos Professores e Dirigentes

Escolares, um roteiro-sugestão para a discussão nas escolas e cópias das Declarações Mundial de Educação para Todos de Jomtien e de Nova Delhi.

O documento retratava os problemas existentes sem apresentar soluções mágicas. Apenas inovava no sentido da busca de parcerias, alianças e ao reconhecimento da escola como interlocutor legítimo no processo de planejamento da política educacional¹², e, na questão democrática, imprimindo à sua condução a partir de solução compartilhada (VIEIRA, 2000).

Assim, o Brasil elaborou, nos anos 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT)¹³ para o decênio de 1993 a 2003.

Ao final de 1993 ocorreu a Conferência de Cúpula de Educação para Todos de Nova Delhi, na Índia, organizada sob o patrocínio da UNESCO, do UNFPA e do UNICEF. Nesta, o compromisso era de alcançar as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), isto é, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994).

Foi nessa Conferência que o Brasil apresentou o PDEpT. Segundo Cunha (1995), esse Plano despertou, em nível internacional, uma atenção muito grande, tanto que o Brasil aceitou ser a sede de uma Conferência Nacional e Internacional de Educação para Todos, que se realizou em 1994.

Com a perspectiva de compreender melhor esse momento histórico, é imprescindível também colocar para exame o Plano de Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, MARE, 1995), considerando que neste, o Governo Fernando Henrique Cardoso propõe uma reforma do Estado brasileiro¹⁴, cuja apresentação foi feita por um Ministério criado para por em prática essa reforma, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

¹² Segundo Vieira (2000), a política educacional resulta de um complexo jogo, onde vários atores se movimentam e por isso ela deve ser captada em sua complexidade e mutação, considerando o processo de metamorfose que caracteriza qualquer ação. “A medida em que determinadas cenas se abrem, algo dos atos anteriores permanece [...]. assim se dá a política educacional” (p.150).

¹³ Ainda é observado por Vieira (2000), que embora o PDEpT tenha se constituído em catalisador do debate educacional sobre educação não se configurou no PNE previsto pela CF/1988. Estabeleceu-se um hiato de três anos entre esses dois Planos, o que mostra a *continuidade descontínua* da política educacional brasileira.

¹⁴ Segundo o próprio documento “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, MARE, 1995, p.11) .

O objetivo dessa reforma é reforçar a capacidade de governabilidade do Estado através da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, MARE, 1995, p.12). A administração pública gerencial aponta para a necessidade de se reduzirem os custos e aumentar a qualidade dos serviços.

O documento traz como propostas, além da descentralização e da privatização outras estratégias de reforma como a publicização¹⁵ e a terceirização¹⁶. Segundo Bresser Pereira, muitas atividades¹⁷ podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados (BRESSER PEREIRA, 1997).

Considerando o acúmulo de diretrizes, orientações e metas, a área educacional também passa por mudanças político-institucionais, gerenciais e culturais implementadas no Brasil nos anos 1990, cujo intento focalizava a promoção de um “ajuste funcional” da educação às necessidades oriundas do capital.

Assim, em decorrência dos fatores apresentados, o Projeto Educacional é implementado a partir de outras diretrizes sistematizadas em vários documentos e ações hoje presentes no âmbito escolar: LDB 9394/96, PNE/2001, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), etc, e outros oriundos do FUNDESCOLA.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) e convém lembrar que esta não é a que foi proposta pela sociedade civil. Ao apontar, também, para a ruptura do paradigma educacional

¹⁵A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7). O conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (p.8).

¹⁶ A terceirização, também conforme Bresser Pereira, é o processo de se transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio.

¹⁷ Entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, tem-se, hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Inclui-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

vigente, ilustra o cenário educacional brasileiro ao introduzir mudanças na educação básica e retratando a política educacional brasileira de acordo com as diretrizes estipuladas pelos Organismos Internacionais (FMI, BID, BIRD, OIT), que nada mais nada menos atendem aos desejos dos empresários nacionais (CNI, FIESP, IEL) por um trabalhador com uma nova qualificação necessária ao quadro econômico em reestruturação (FRIGOTTO, 2000).

Colocando-se como uma proposta alternativa ao modelo de educação que as mudanças acima delineadas propõem, os sujeitos históricos responsáveis mais diretamente pela educação no Estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere à Rede Estadual de Ensino, ousam tomar um caminho totalmente oposto ao indicado pelas diretrizes oriundas do Banco Mundial, a partir de um Projeto Educacional pensado por esses sujeitos.

Com vistas a delinear o caminho percorrido, apresenta-se a seguir, o campo empírico dessa pesquisa, o Estado de Mato Grosso do Sul, dando ênfase à educação pública coordenada por esse Estado e, em seguida, o Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001).

2. O Estado de Mato Grosso do Sul hoje

Conhecer a realidade onde a história local se processa é questão primordial para compreender as relações, as determinações, as condições que ilustram a situação concreta e local (o singular) em relação a situação geral e mundial (o universal), com possibilidades teóricas de interpretação dessa realidade como forma de angariar meios para tentativas de superação ou, mesmo, encontrar explicações que ofereçam clareza quanto a entraves que dificultam o alcance de objetivos traçados pelos sujeitos históricos.

2.1. Mato Grosso do Sul: aspectos político, econômico e educacional

O Estado de Mato Grosso do Sul nasceu de um sonho divisionista. Antes suas terras pertenciam ao Estado de Mato Grosso. Esse sonho tornou-se realidade considerando que os sujeitos históricos da época, num determinado período da história (final do século XIX e início e decorrer do século XX), motivados pelo clima oriundo do Brasil independente e com as conseqüências dos resultados da Guerra do Paraguai, preocupavam-se com os grandes espaços vazios existentes no Pará, Amazonas e Mato Grosso. Nesse contexto, as determinações, principalmente políticas e econômicas¹⁸ se fortaleciam e assim, a idéia de separação do Estado de Mato Grosso em duas unidades político-administrativas se concretizou dando corpo a uma das metas da geopolítica militar, cuja estratégia era

‘dividir territórios para multiplicar os dividendos’. O regime militar pregava que dividir significa atender melhor aos interesses nacionais, promover a segurança das fronteiras e o desenvolvimento em curto prazo dos novos estados. Daí se compreende o quanto era conveniente para o regime criar novas unidades da federação sem menosprezar a atuação de uma elite política no sul de Mato Grosso, em condições de pressionar os mecanismos federais e agilizar o processo divisionista (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000, p.04).

E foi no balanço desse movimento histórico que em 11 de outubro de 1977, a partir da Lei Complementar nº. 31 assinada pelo presidente Ernesto Geisel, que o Estado de Mato Grosso do Sul foi criado.

Segundo Bittar (1998), a criação do Estado de Mato Grosso do Sul foi positiva tanto do lado econômico quanto do lado político. No aspecto econômico, apresentou rápido processo de crescimento e expansão demográfica, resultante da penetração do capital e de migrantes dos estados vizinhos, beneficiando-se da

¹⁸ A livre navegação pelo Rio Paraguai, colocando a Província de Mato Grosso em contato direto com o capitalismo financeiro-monopolista, destacando-se a cidade de Corumbá como a “porta” de entrada de mercadorias. A exploração dos ervais na parte sul da província já em moldes empresariais pela Cia. Mate Laranjeira, que manteve o domínio de parcela significativa na área da fronteira com o Paraguai e forte influência na política até as primeiras décadas do século XX. Em 1905, construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, concluída em 1914, proporcionando a valorização das terras adjacentes à Estrada, o barateamento de transporte, a criação de um operariado urbano, etc.. A partir de 1960, intensifica-se a expansão capitalista com a participação decisiva do governo federal e das empresas colonizadoras (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000).

dinâmica das regiões Sul e Sudeste. No aspecto político, houve durante o processo pós-divisão uma efervescência política¹⁹ que, por enfatizar o econômico, deixou de lado políticas sociais contínuas e de distribuição de renda provocando agravamento no quadro social, mas, que por outro lado, provocou tensões que deu forças para o surgimento de novos atores no cenário político do Estado, contradição notória no caso das eleições dos últimos anos da década de 1990²⁰.

Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com uma área de 357.139,9 km², que corresponde a 18% da região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil.

Seu território limita-se: ao Norte, com Mato Grosso e Goiás; ao Sul, com o Paraguai e Paraná; a Leste, com Minas Gerais e São Paulo; a oeste com Paraguai e Bolívia. Tem 386 Km de linha divisória com a Bolívia e 1.131 Km com o Paraguai.

Sua localização geográfica é privilegiada em função da proximidade de grandes centros consumidores e distribuidores de riquezas, inclusive a extensa fronteira com o Paraguai e com a Bolívia, que possibilita o incremento do comércio com esses dois países sul-americanos.

O meio natural é bastante favorável, não havendo rigores climáticos, nem áreas de difícil sobrevivência, o que favorece a ocupação de todos os espaços, exceto a região compreendida pelo Pantanal, que, por ocasião das cheias, alaga e dificulta a sobrevivência de pessoas e de certos animais.

Sem sombra de dúvida, o Pantanal é uma das grandes riquezas do Estado de Mato Grosso do Sul. Sua complexidade vegetal e animal presente numa região de planície cortado pelo Rio Paraguai e seus afluentes, oferece uma das mais belas paisagens, mas, apesar da beleza e dos recursos corre, constantemente, o risco de ser massacrada pelos predadores.

As formas predatórias mais comuns são resultados de ações indiscriminadas como a pesca e o desmatamento, conseqüências já visíveis ilustradas pela queda de produtividade, retratando uma modernidade questionável.

O Estado do Mato Grosso do Sul está dividido em 77 municípios, 77 cidades, 163 distritos e 68 vilas. Os municípios, desde 1991 foram agrupados em 11

¹⁹ FERNANDES (2000) faz uma análise detalhada da questão político-partidária em MS, à época.

²⁰ Depois de uma longa seqüência lógica, do ponto de vista da história, o PT (Partido dos Trabalhadores) é vitorioso no MS.

microrregiões (MR) geoeconômicas considerando a proximidade geográfica e semelhanças sócio-econômicas, cuja divisão está abaixo representada:

QUADRO 1
O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EM MICRORREGIÕES
(MR)/2000

MICRORREGIÕES	DENOMINAÇÃO
MR 1	Baixo Pantanal
MR 2	Aquidauana
MR 3	Alto Taquari
MR 4	Campo Grande
MR 5	Cassilândia
MR 6	Paranaíba
MR 7	Três Lagoas
MR 8	Nova Andradina
MR 9	Bodoquena
MR 10	Dourados
MR 11	Iguatemi

FONTE: Organizado a partir dos registros retirados do material: MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000.

A infra-estrutura viária permite ao Estado manter intercâmbio com outros Estados da federação. O transporte²¹ rodoviário é o mais utilizado, com uma malha composta por 57.204 Km, o que é ainda deficiente para atender as necessidades do Estado. Deste total, 79, 2 % são de leito natural (sem pavimentação), para 8, 6% pavimentada, conforme dados abaixo:

²¹ Antes o MS contava com a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, porém considerando o processo econômico em curso foi privatizada, e, por não atender aos objetivos em voga, foi desativada.

TABELA 1
MALHA RODOVIÁRIA POR TIPO DE SUPERFÍCIE DE ROLAMENTO
NO MATO GROSSO DO SUL/1995

DISCRIMINAÇÃO	PAVIMENTADA	IMPLANTADA	LEITO NATURAL	TOTAL
Federal	3.231	777	589	4.507
Estadual	1.710	5.700	6.535	13.945
Municipal	23	454	38.185	38.662
TOTAL	4.964	6.931	45.309	57.204

FONTE: DERSUL/MS, elaborado pelo SEPLAN/MS/1995.

As microrregiões: Dourados, Iguatemi e Campo Grande são as mais estruturadas em termos de transporte, sendo que esta última, pelo fato de ser um centro de convergência das rodovias, confere sua condição de capital do Estado. A microrregião do Baixo Pantanal é servida apenas por uma rodovia pavimentada que dá acesso a Corumbá, portanto, a menos eficiente. Percebe-se, pelos dados apresentados que há uma deficiência viária em Mato Grosso do Sul.

No tocante à economia, o Estado de Mato Grosso do Sul tem suas bases nos setores primário (agricultura e pecuária), secundário (indústria) e terciário (comércio e serviços).

TABELA 2
PESSOAS OCUPADAS POR RAMO DE ATIVIDADES NO MATO GROSSO
DO SUL/2000

SETORES	PERCENTUAL DE OCUPAÇÃO
Primário	29,35%
Secundário	14,71%
Terciário	55,94%

FONTE: SEPLANCT/MS/2000.

O setor com mais destaque é o terciário, mais da metade da população do Mato Grosso do Sul sobrevivem a partir dessa economia, no setor primário está o “forte” do Estado, neste, subjaz a contradição, a grande riqueza fica nas mãos de

poucos. O setor terciário, mesmo frente às diretrizes que vêm de longe e voltadas para a modernização, ainda é incipiente.

O Mato Grosso do Sul tem sua história pautada no poderio dos grandes latifundiários, cujos rumos beneficiam uma classe hegemônica que não mede esforços para garantir a supremacia do capital. A população, ainda carente de uma cultura necessária para reverter o quadro inicia o século XXI com algumas transformações no modelo político, mas, quanto aos latifúndios, 63% da área do Estado continuam nas mãos de poucos, sendo 75% acima de 2.000 hectares.

Hoje o que se vê é o contraste do verde da soja, o branco do nelore e o preto dos acampamentos dos sem-terra... e, do outro lado, o processo de urbanização acelerado traz conseqüências para a qualidade de vida da população das cidades, como por exemplo, a moradia, ocasionando a favelização (BITTAR, 1998).

A população de Mato Grosso do Sul chega ao final do século XX com mais de 2.000.000 de habitantes, e, detendo-se na última década, segundo o senso do IBGE/1999, o quadro assim se resume: 1.780.373 habitantes em 1991; 1.927.834 em 1996; 1.964.603 em 1998; e conforme estimativa do próprio IBGE, 2.026.600 habitantes em 1999.

Conforme os dados disponíveis no documento Política Educacional/Escola Guaicuru, o total do Estado em ICMS, em 1998 chegou a 874.996.669 Reais. O Produto Interno Bruto (PIB), no ano de 1997 foi de 12,5%, o equivalente a 1,45% do PIB nacional (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Como se vê, Mato Grosso do Sul é um Estado rico, com uma estrutura político-administrativa considerável e com uma população não muita elevada, mas com muitos problemas sócio-econômicos que permeiam o todo do Estado. E a educação da Rede Estadual de Ensino, como se encontra nesse momento histórico?

Segundo os registros organizados pelos sujeitos envolvidos na idealização, organização e coordenação do Projeto Constituinte Escolar, em 1999, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul era formada por **358 escolas** distribuídas nos 77 Municípios do Estado, destas, 132 encontravam-se com o processo de reforma paralisado, algumas, com laudo parcial condenando a utilização.

Na Educação Básica, em 2000 com exceção da Educação Infantil²², eram atendidos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio²³ e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial **503.084 alunos**, assim distribuídos:

TABELA 3

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA

REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL/2000

FAIXA ETÁRIA/NÍVEIS E MODALIDADES	07 A 14 ANOS	15 A 17 ANOS	+ DE 17 ANOS	TOTAL
Ensino Fundamental	343.115	66.644	-	409.759
Ensino Médio	426	39.718	44.220	84.364
Educação de Jovens e Adultos	-	8.365	-	8.365
Educação Especial	-	-	-	596
TOTAL	343.541	115.323	44.220	503.084

FONTE: Dados organizados a partir dos registros retirados do material: MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000.

²² “No final de 1997, o Ensino Fundamental foi reorganizado, ofertando o atendimento em Ciclos, com duração de 09 (nove) anos. Portanto, foram desativadas todas as salas de pré-escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e as crianças de 06 (seis) anos completos foram inseridas no Ensino Fundamental, demanda esta, que segundo a LDB é da Educação Infantil, com prioridade de oferta da Rede Municipal de Ensino. Ao Estado, cabe a elaboração das Políticas de Educação Infantil e este, também, fica responsável, através do CEE, pela legislação no que concerne ao Sistema Estadual de Educação para aqueles Municípios que não criarem os seus próprios sistemas” (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000, p.20).

²³ Considerando a política que vem sendo implementada pelo SED, desde 1999, com base na LDB 9394/1996 e na Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio/1999 (DCNEM) “vislumbra-se a necessidade de reformulação curricular, exigindo de cada profissional de educação muito estudo sobre a DCNEM. A título de ilustração, o currículo ficou constituído em três grandes áreas, conforme discriminação abaixo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (...). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias [...]. Ciências Humanas e suas Tecnologias [...]. As três áreas devem estar presentes na base nacional comum [...] cujas propostas pedagógicas estabelecerão as proporções de cada área no conjunto do currículo, os conteúdos [...], as habilidades e competências valorizadas pela LDB. [...] Na parte diversificada podem ser trabalhados conteúdos que expliquem como ocorre a dinâmica do mundo, as noções gerais sobre o papel do trabalhador, as condições de produção e as articulações necessárias a sua”. efetivação, não havendo, portanto, um componente curricular definido” ((MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000, p.30 e 31).

Como se vê, no ano 2000, a Rede Estadual de Ensino atendeu, na Educação Básica, 503.084 alunos (inclusos alunos das zonas rurais e urbanas e, ainda, de áreas indígenas, assentamentos, acampamentos, carvoarias e ervaterias), e, segundo os últimos dados do IBGE, na faixa etária de 07 a 14 anos, em Mato Grosso do Sul, 34.541 crianças estavam fora da escola e na faixa etária de 15 a 17 anos, 11.823 jovens também estavam fora do Ensino Médio.

A Rede Estadual de Ensino, no ano 2000, no tocante à situação do corpo docente, apresentava a seguinte situação:

TABELA 4
QUANTITATIVO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL/2000

FORMAÇÃO	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO (concluído)	2.266	14,79%
LICENCIATURAS CURTA E PLENA COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (concluída)	8.080	52,75%
SUPERIOR SEM LICENCIATURA/SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (professor leigo)	287	1,87%
PÓS-GRADUAÇÃO (Especialização, Mestrado ou Doutorado)	4.684	30,58%
TOTAL	15.317	100%

FONTE: Dados organizados a partir dos registros retirados do material: MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000.

De um total de **15.317 professores**, a maioria, 52,75 % são graduados com formação pedagógica, mas há um grande contingente, 14,79% que possuem apenas o Magistério. Há ainda um número de professores leigos, 1,87%, possuem

graduação, mas não na área da educação, por isso são denominados leigos. E os demais, 30,58%, um dado significativo e estimulador de professores pós-graduados (Especialistas, Mestres e Doutores).

Em Mato Grosso do Sul, o ensino superior é constituído por 05 Universidades Federais, 14 Universidades Estaduais e 28 Universidades Particulares, sendo 19 instituições isoladas e 09 instituições integradas (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000).

O documento registra, ainda, que para a situação acima “estão sendo propostas ações conjuntas que venham suprir carências das políticas educacionais quanto à formação e qualificação dos professores” (p.46).

Quanto ao financiamento da educação, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é contemplada com: Recursos de Impostos, Recursos do Salário-Educação e outras fontes financeiras como a 0112, advindos de convênios e outras transferências. São recursos provenientes de Convênios entre a Secretaria de Estado de Educação e outros órgãos e/ou entidades. Um dos convênios celebrado entre SED e MEC/FNDE é o FUNDESCOLA, um programa do MEC desenvolvido desde 1998, em parceria com estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A metade dos recursos vem de empréstimos do Banco Mundial. Dessa fonte, 0112, tem-se, também, convênios celebrados entre a SED, empresas e prefeitura para o custeio do Programa Bolsa-Escola. Além desses, o Bolsa-Escola recebe, ainda, recursos do FIS – Fundo de Investimento Social – fonte 50 (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000).

Ainda, segundo o documento acima, destacam-se como principais fontes de recursos os oriundos dos impostos e da contribuição social do salário-educação, organizados através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e da Lei que regulamenta o salário-educação nº9766/1998, a qual valida o recolhimento pelo INSS de uma alíquota de 2,5% sobre o total da folha de salários dos empregados.

Outra ação que merece destaque, considerando o lugar nela ocupado pela educação é o chamado “Orçamento Participativo”, cujo início se deu em 1999 e foi o primeiro exercício na prática da almejada descentralização do Governo Popular/MS.

Quanto a gestão da educação²⁴, principalmente na década de 1980, na Rede Estadual de Ensino de MS, com a implantação de medidas para o fortalecimento da democratização da gestão²⁵, permanece a idéia de se fazer e de viver a educação fundamentada numa gestão democrática, mas que conforme resultados de pesquisas já mencionadas esse entendimento de gestão não passa de uma idéia de difícil materialização.

Senna (1994) lembra que durante a década de 1980 os educadores clamavam pela democratização da escola e nessa luta a palavra democracia soava como se fosse mágica, com o poder de possibilitar o alcance de respostas a todos os problemas da educação. Percebia-se a ausência da essência da concepção daquilo que se estava buscando, assim, as questões continuam as mesmas, isto é: Que gestão democrática? Qual democracia?

A discussão entre educação e democracia permeou também a década de 1990 e conforme as considerações formulados por pesquisadores do assunto ainda se faz necessário continuar a discutir.

Em 1999, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul iniciou um novo processo de discussão a partir da participação popular e com base nos fundamentos políticos, econômicos, culturais e filosóficos da educação e da sociedade. E o grande objetivo é colocado no sentido de superar o quadro até aqui delineado, porém, não logrou, no momento, o êxito almejado, conforme poderá ser constatado nas linhas que seguem.

²⁴Ver as seguintes Dissertações de Mestrado produzidas nas décadas de 1980 e 1990, no Curso de Mestrado em Educação/UFMS: Estado e Política Educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986): limites de uma proposta democrática, de Marisa Bittar: Políticas Públicas de Educação: a gestão democrática na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.

²⁵ “No MS foi implantada a Administração Colegiada desde o início de 1991, com o objetivo de fortalecer a democratização da gestão: direção colegiada [...], colegiado escolar [...], APM [...], grêmio estudantil [...].inspeção escolar [...], Programa de avaliação da SED [...]” (MATO GROSSO DO SUL/Política Educacional/Caderno da Escola Guaicuru, 2000, p.11-15).

3. O Projeto Constituinte Escolar: uma alternativa possível

O governo popular de Mato Grosso do Sul²⁶, na proposta política²⁷ pensada para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002, apresentou um projeto político-educacional²⁸ denominado ESCOLA GUAICURU: Vivendo uma Nova Lição. De início, esta proposta contemplou como um dos objetivos básicos “inaugurar um momento histórico de mudanças na política [...] uma ruptura na tradição educacional do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Escola Guaicuru nº1, 1999, p. 9), colocando-se como “marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social” (Ibid., p.10). Ilustrando, conforme palavras registradas no documento:

O projeto político-cultural que se pretende construir, denominado ESCOLA GUAICURU: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de trabalhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que crêem e, por isso, resistem na defesa da escola pública. [...] rejeita, como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo. [...] entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. **Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública.** Para isso, é preciso estabelecer o alcance da qualidade social da educação. [...] Percorrer esses caminhos exige que tanto o governo, através de seus diferentes agentes públicos, como os sujeitos sociais diretamente envolvidos com a questão educacional sejam parceiros em torno de metas que visem à superação da tradicional política educacional, que resultou no progressivo dilaceramento da educação pública no Estado. A afirmação de um novo projeto educacional não pode prescindir da participação e do combate aos corporativismos e interesses imediatos. Seja a escola pública inclusiva, promotora dos direitos, voltada à produção e difusão do conhecimento e

²⁶ Representado por José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores, daí seu nome político, Zeca do PT.

²⁷ Em 1º de janeiro de 1999, o Governador Zeca do PT, com todo seu secretariado, tomou posse e iniciou o processo de implantação das propostas políticas que cada pasta iria construir, delineadas no Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSB/1998. Propostas já discutidas amplamente com as representações organizadas da sociedade sul-mato-grossense, pauta-chave da campanha eleitoral.

²⁸ 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, Proposta de Educação do Governo Popular - 1999/2002. Caderno da Escola Guaicuru nº 1, 1999, p.19).

comprometida com a construção de uma nova sociedade, democrática e com justiça social. [...] Inaugura-se, assim, um novo tempo para a educação no Mato Grosso do Sul. O momento é de construir juntos, de dar vazão ao sonho e a criatividade. O momento é de ousar nas ações e possibilidades (MATO GROSSO DO SUL, Proposta de Educação do Governo Popular - 1999/2002. Caderno da Escola Guaicuru nº 1, 1999, p. 9 e 10, grifo nosso).

Proposições reforçadas pelas palavras do Secretário de Estado de Educação²⁹:

Nosso trabalho em defesa da Escola Pública, democrática, inclusiva e de qualidade social parte da idéia de educação como direito de todos e tem como foco a formação de sujeitos autônomos e protagonistas de construção de uma nova realidade, marcadamente justa e solidária (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Escola Guaicuru, nº04, 2000, p. 09).

Para uma visão mais detalhada do projeto em foco, cabe aqui abrir um parêntese para a compreensão da escolha do nome “Guaicuru”, bem como a estruturação do mesmo. Segundo Spengler (1996), o termo Guaicuru resgata o processo histórico de constituição do povo sul-mato-grossense. Faz referência aos grupos étnicos “que ocuparam e dominaram com exclusividade, quase todo o território correspondente a Mato Grosso do Sul”, dando origem a Nação Guaicuru. Resistindo à colonização européia por quase 300 anos “formaram a primeira plataforma sócio-econômica-cultural com abrangência correspondente à área do Estado”. Silva (1999), complementa, informando que “atualmente há, em Mato Grosso do Sul, seis tribos remanescentes dos Guaicuru³⁰: os Kadiwéu, os Terena, os Caiwa, os Nandevá, os Guató e os Ofaié-Xavante. O Estado possui o segundo maior

²⁹ Pedro César Kemp Gonçalves.

³⁰ Questão explicada por Oliveira (2004, p.11) que destaca informações de extrema importância quanto aos Guaicurus: “Paralelamente, a publicação de artigos em jornais de circulação regional e na internet, bem como a elaboração de algum material paradidático distribuído para toda a rede pública estadual de ensino fundamental e médio em Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2000), vêm lançando luzes sobre a história mais antiga de um Estado que também busca nas culturas indígenas elementos para construção permanente de sua identidade. Digo isso pelo fato de haver em Mato Grosso do Sul, principalmente em Campo Grande, a capital do Estado, um movimento de (re) construção da identidade sul-mato-grossense por meio de leituras e representações particulares sobre a história e a arte dos povos indígenas, especialmente dos antigos Mbayá-Guaikuru, dos quais os Kadiwéu de hoje são seus maiores representantes no território brasileiro. Não raramente, esse movimento é marcado por práticas anacrônicas em relação às representações criadas sobre a participação indígena na formação histórica e cultural da região: foram atribuídos certas qualidades de povo guerreiro aos antigos Mbayá-Guaikuru (índios mortos), das quais certos representantes das elites locais julgam-se herdeiros, mas ao mesmo tempo são omitidas quaisquer referências a respeito da continuidade histórica entre eles e os atuais Kadiwéus (índios vivos)”. Sobre esse assunto o autor ainda destaca os trabalhos de Zorzato (1998) e de Ziliani (2000) como referências obrigatórias para a compreensão das construções identitárias em Mato Grosso do Sul.

contingente nativo do Brasil, estimado em 50 mil indivíduos, fora os desaldeados e todos os seus descendentes” (p. 12).

E por que “uma nova lição”? Silva (1999) explica, historiando sobre o modelo político-econômico do Estado do Mato Grosso do Sul, que mesmo ainda distante da indústria, é marcado pelas atividades agrícolas e pecuárias, ressaltando que apesar da pujança de suas riquezas naturais e econômicas, este, como outros Estados brasileiros, atravessa uma grave crise econômica e política gerada pelas contradições do modo de produção capitalista. Silva (1999) ainda ressalta que a afirmação acima se refere ao quadro da falência dos setores produtivos, ao aumento acelerado da massa dos desempregados, ao empobrecimento dos vários segmentos da sociedade, intensificando o problema da exclusão social, à incapacidade dos governantes em formular e gerir um projeto político que aponte para o desenvolvimento econômico e para a melhoria das condições materiais de vida da maioria da população.

O Programa do novo governo registra que o desafio em vista é o de fazer política de uma nova forma: “agregando todas as forças vivas da sociedade no sentido de formular e construir, em conjunto, um novo modelo de desenvolvimento, observando e projetando todas as potencialidades do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, Programa de Governo, 1998, p.10). E neste desafio está o projeto de educação para ser concretizado com base nos princípios de integração e participação, cujo compromisso é a construção de uma escola pública democrática, de qualidade, que atenda as necessidades humanas da sociedade contemporânea.

Para tanto, foi colocado como algo de fundamental importância à desvinculação dos paradigmas que regem as formulações tecnocráticas neoliberais, inviabilizadores de ações políticas voltadas para a transformação da ordem social vigente.

O que se propõe, ao contrário, é uma educação comprometida com bases filosóficas, teóricas e metodológicas fundadas no princípio de uma organização de sociedade mais justa, igualitária, solidária, enfim, capaz de promover a mudança de verdade dos caminhos traçados pelos governos autoritários elitistas que dirigiram o povo sul-mato-grossense por muitos anos (MATO GROSSO DO SUL/Programa de Governo, 1998, p.12).

Portanto, “[...] imbuído do firme propósito de realizar uma educação crítica e popular, de ótima qualidade, dirigida a toda sociedade, nasceu o Projeto de Educação Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição” (Ibid.).

É um documento sistematizado em cadernos, ordenados numericamente, contemplando duas séries de idéias, uma intitulada Série Fundamentos Político-Pedagógicos, sintetizando os eixos centrais, programas, projetos e metas, e, a outra, Série Constituinte Escolar, que reorganiza o processo destinado à discussão, estudo e levantamento dos temas e suas temáticas que nortearão o ponto culminante de todo o trabalho, que, num primeiro momento, é a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Um primeiro princípio destacado no Caderno da Escola Guaicuru nº1, é a rejeição das políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação das riquezas, do acesso aos bens culturais, deixando explícito um entendimento de que a educação é um direito de todos e o compromisso que se pretende é possibilitar o estabelecimento de um processo participativo que culmine na garantia da democratização do saber, da valorização dos profissionais da educação e da democratização da gestão da escola pública. Pontos estes que fundamentam os três grandes eixos que engendram os três grandes programas do Projeto Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição (MATO GROSSO DO SUL, 1999):

- *Democratização do acesso*³¹ (que implica em garantir não só a inclusão do maior número possível de crianças, jovens e adultos na educação básica, mas também a permanência e a progressão escolar, incluindo, também, o domínio de saberes cada vez mais complexos e abrangentes).
- *Democratização da gestão*³² (com o envolvimento de todos no processo educacional, nas deliberações e na execução do fazer político-pedagógico da escola, o que só pode ocorrer com base na **gestão democrática**, o suporte para a escola ser um laboratório de

³¹ **Projetos:** 1- Bolsa-Escola. 2- Reorganização da Formação e Tempo Escolar – Ciclos. 3- Transporte Escolar – áreas de difícil acesso. 4- Manutenção e Recuperação da Rede Física. 5- Telematrícula. 6- Ensino Noturno na Escola Guaicuru. 7- Inclusão do Portador de Necessidade Especial. 8- Redimensionando e Fortalecendo o Ensino Médio. 9- Jovens e Adultos na Escola. 10- Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania. 11- Efetivando a Municipalização da Educação Infantil. 12- Educação Profissional: uma política a ser construída. 13- Tecnologia no Contexto da Escola Guaicuru. 14- Fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). 15- Educação Escolar e as Diferentes Etnias.

³² **Projetos:** 1- Autonomia Escolar. 2- Planejamento Participativo. 3- Eleição de Diretores. 4- Fortalecendo os Colegiados Escolares. 5- **Constituinte Escolar**. 6- Dinamizando a Coordenação Pedagógica. 7- Redimensionando a Inspeção Escolar.

prática, de exercício da cidadania, de formação de sujeitos históricos autônomos).

- *Qualidade social da educação*³³ (entendida como uma qualidade vinculada a uma sólida base científica, à ética, às lutas sociais, aos direitos da cidadania, enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor para ser efetivada pela comunidade escolar, por especialistas, por estudiosos, enfim, todos os trabalhadores e a sociedade envolvida neste processo formativo).

Como um dos projetos do *Programa Democratização da gestão* está a *Constituinte Escolar*, concebida como um fato histórico, cujas partes formam uma totalidade que se traduz num discurso teórico que busca retratar uma realidade resultante de um processo de produção de conhecimento coletivo.

Conforme concebida pela Secretaria de Estado de Educação, a Constituinte Escolar trata-se de “um amplo movimento participativo”, que visa “possibilitar a efetiva participação da Comunidade escolar e de toda sociedade civil organizada” com vistas a elaborar um Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que seja compatível com a proposta da Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição. Conforme registro no Caderno da Constituinte Escolar nº 1, “[...] é o instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da Educação e sociedade em geral. [...] um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena [...] requer um esforço efetivo de diálogo sincero com a comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9). Tem como objetivo geral:

Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo por objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas a sua transformação (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 1, 1999, p. 17).

E como objetivos específicos:

³³**Projetos:** 1- Desenvolvimento Profissional 2- Apoio e Incentivo à Formação Profissional. 3- Estatuto Social para os Trabalhadores em Educação.

- garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação;
- estabelecer as metas gerais e específicas do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul;
- estabelecer prioridades a partir do critério de justiça social;
- reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física;
- discutir e desenvolver formas fecundas e contínuas de participação da comunidade nas práticas educativas da escola (Ibid.).

Com essa perspectiva, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul deflagrou, em 12 de agosto de 1999, em âmbito estadual, a *Constituinte Escolar* no Estado, envolvendo alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, Colegiado Escolar e outras organizações da sociedade. O grande objetivo foi fazer da *Constituinte Escolar* um instrumento significativo da tão sonhada *gestão democrática*, conforme registros retirados de uma edição especial da Revista Mais Saber (1999, p. 31), intitulada “Constituinte Escolar, o instrumento da transformação”:

Na realidade, a *Constituinte Escolar* é um amplo exercício de vontades, de sonhos e desejos coletivos que coloca a escola no centro da vida comunitária. Tem a função de mobilizar e organizar a sociedade para a materialização da nova escola pública comprometida com a formação humana no seu sentido mais amplo. A proposta é de capacitar homens e mulheres para compreenderem conceitos e mecanismos de interpretação das mais diversas formas de manifestação dos problemas sociais, com a condição de existência, aproveitando instrumentos como a consciência, a clareza de objetivos, o estabelecimento de metas e prioridades na superação de dificuldades. O modelo escolar presente é um instrumento programado para atender às necessidades das elites, dos donos do capital, ignorando as demais demandas sociais e a ‘a formação humana’, que vai além da mera escolarização dos trabalhadores [...] é um encontro da escola consigo mesma [...] momento para estar conferindo, discutindo, reavaliando, reformulando.[...] um momento histórico e de resgate cultural.

O movimento *Constituinte Escolar* originou-se, no País, de iniciativas dos governos populares. Segundo informações retiradas de uma edição especial da Revista Mais Saber (1999), esse movimento foi gestado em Porto Alegre e estendido para todo o Estado do Rio Grande do Sul, e já presente em outros Estados. Em Mato Grosso do Sul vinha sendo cultivado desde a época de transição governamental, tomando corpo em abril de 1999, quando todos os setores da Secretaria de Estado de

Educação cederam trabalhadores – um coletivo de 50 técnicos – para a formação política e pedagógica do *Grupo de Trabalho Guaicuru (GTG)*. Esse grupo contou com a assessoria das Professoras Doutoras Lígia Klein e Vera Maria Vidal Peroni, que receberam a incumbência de possibilitar ao grupo referido, uma formação política, por meio de estudos de obras clássicas da Filosofia e da História da Educação.

Posteriormente, o GTG foi dividido em dois subgrupos: um deles responsável pelo aprofundamento das questões curriculares e, o outro, voltado para a gestão. O desenvolvimento de todo o trabalho sempre partia de celebrações que marcavam o início das reuniões: a “mística”, forma de “reafirmar, reenergizar”, como instrumento importante para celebrar a materialização do projeto da escola pretendida, porquanto estendida às escolas, onde a mobilização da *Constituinte Escolar* principiava com a mística enriquecida pelos talentos locais, por meio de cantos, danças e representações teatrais, enfatizando o caráter popular, ou seja, a história do povo.

O GTG conduziu os trabalhos na condição de Coordenadores Gerais e produziram o material impresso, anteriormente comentado. Em cada município teve uma Coordenação Municipal da *Constituinte Escolar*, formada por três representantes das escolas, um do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED), um da Sociedade Civil e um do Orçamento Participativo, e em cada escola, esta função ficava a cargo do Colegiado Escolar e de um representante eleito pela comunidade escolar, as várias coordenações agiam em articulação. “Verdadeiros guerreiros resistindo em favor da escola pública de Mato Grosso do Sul”, assim eram denominados estes grupos.

A *Constituinte Escolar*, definida como um processo de participação direta da comunidade escolar, pautou-se nos seguintes princípios (Caderno da Escola Guaicuru nº1/1999/SED, p. 18):

- Compromisso com a formação política da comunidade escolar (compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea; limites e possibilidade da ação transformadora), como garantia de uma participação qualificada no processo de discussão.
- Compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada.

- Reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, dados os limites para uma ação radicalmente transformadora.
- Planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas pela escola.
- Compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização da estrutura curricular.

O processo da *Constituinte Escolar*, na sua primeira grande ação, intentou passar por cinco grandes momentos, sendo:

- *1º Momento:* Estruturação da proposta, mobilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte Escolar (Ano de 1999).
- *2º Momento:* Estudo da realidade social, econômica, política e cultural do País, relacionando às práticas pedagógicas das escolas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento (Caderno Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã – Mato Grosso do Sul – Política Educacional/Abril/2000).
- *3º Momento:* Aprofundamento dos temas e temáticas levantadas no segundo momento (2000 e 2001).
- *4º Momento:* Elaboração e fechamento do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Junho de 2001).
- *5º Momento:* Lançamento e implantação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (ainda em 2001).

Destaca-se, na seqüência as possibilidades práticas alcançadas no período de 1999 a 2001. No primeiro Momento, o objetivo foi divulgar e mobilizar a comunidade para a participação no Movimento Constituinte Escolar, através de assembléias gerais nas escolas estaduais, plenárias nos 77 municípios, com as participações dos movimentos sociais, sindicatos, orçamento participativo e toda a sociedade organizada, elegendo os Coordenadores da Constituinte, por escola e da Coordenação Municipal, composta por representantes do Orçamento Participativo, dos Movimentos Sociais, dos Sindicatos e das escolas. Neste momento ocorreu,

também, a divulgação das linhas gerais da proposta em sua totalidade, conforme a descrição feita neste trabalho, até o presente momento.

O segundo Momento consistiu da análise da realidade e no levantamento dos temas e temáticas. Para isso foram realizados 23 Seminários Regionais de Formação, envolvendo o Coordenador da Constituinte Escolar, Coordenador Pedagógico e Direção. No período de 25 a 27 de maio de 2000, foi realizado o Seminário Estadual de Formação, com a participação de 02 representantes por município. Os Seminários Escolares e os Seminários Municipais de Sistematização aconteceram nos meses de junho e julho de 2000.

Esse momento oportunizou as escolas a interação com elementos estratégicos para uma reflexão qualificada da sociedade em que vivemos, destacando-se as relações sociais e o papel dos trabalhadores na conjuntura atual (Caderno nº 2 da Série Constituinte Escolar – Compreendendo a Sociedade). Como parte desse estudo, as políticas educacionais foram também discutidas, destacando-se as orientações pedagógicas elaboradas pelo Banco Mundial e o processo de desmonte do Estado (Nação), implementado pelo governo federal para com as políticas sociais, principalmente a educacional. Apresentou-se, também, para debate, a política educacional do Mato Grosso do Sul, onde constam as ações da Secretaria de Estado de Educação quanto ao currículo, à gestão e à infra-estrutura escolar (Cadernos nº 1 da Série Fundamentos Político-Pedagógicos e nº11, nº12 e nº15 da Série Constituinte Escolar).

O grande objetivo foi relacionar as práticas e a realidade das unidades escolares com a situação macro-social, apontando, assim, as contradições vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo os registros contidos no documento de sistematização desse 2º Momento, avaliou-se que “no levantamento das práticas escolares, relacionadas com os princípios da Escola Guaicuru, a escola pode perceber as contradições”, deduzindo-se que “este processo já tem apresentado resultados, na medida em que as soluções para determinados problemas dependiam de alterações de práticas pedagógicas”.

Após a efetivação da análise da realidade sócio-econômica, seguida da problematização das práticas, passou-se para sistematização, primeiro, como já colocado, em Seminários locais e, segundo, no Seminário Estadual de

Sistematização, que também ocorreu em julho de 2000. Este foi o terceiro Momento com o aprofundamento das temáticas³⁴ e dos temas³⁵ apontados.

Concretizando o quarto Momento, nos dias 26, 27 e 28 de julho de 2001 aconteceu em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, o 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar. Entre várias atividades, como conferências e palestras proferidas por professores da UFMS, da UFPR, da USP, houve a grande plenária para a votação das emendas e propostas resultantes dos seminários escolares ocorridos no 3º Momento, sistematizando, assim, o *Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*.

E, assim, foi aprovado, no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar acima descrito o *Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino*. Na visão dos coordenadores do processo um plano diferente daqueles pensados em gabinetes, prontos e acabados, de cima para baixo, conforme palavras do Secretário de Educação Prof. MSc. Pedro Kemp, no texto de apresentação:

[...] germinou no solo da esperança, acalentada por aqueles que acreditam na educação como instrumento de transformação, cresceu no chão das escolas e seus resultados vão apontar novos caminhos.

A partir de diretrizes forjadas na luta dos trabalhadores em educação pela democracia, pela justiça e pela liberdade, surge de baixo para cima, como resultado das discussões teóricas sobre a sociedade e a educação, do olhar crítico sobre as práticas pedagógicas e da elaboração de propostas que apontam para educação de qualidade social.

A diferença de um plano ‘encomendado’ para um plano elaborado a partir de um processo coletivo de participação dos sujeitos envolvidos é que só o segundo é capaz de refletindo desejos, necessidades, angústias e esperanças, dar respostas efetivas aos interesses de classe de quem o elaborou. Uns poucos se recusam a participar, muitos se engajaram no percurso, milhares ousaram acreditar e ajudaram a escrever uma nova história da educação no Estado.

Durante o processo muitas propostas foram pactuadas e já passaram a integrar as políticas educacionais. [...] Outras ainda, exigirão longo processo de organização do trabalho coletivo, de tomada de decisões e de

³⁴ Temáticas: 1- Os Trabalhadores em Educação; 2- Democratização da gestão; 3- Financiamento da Educação; 4-Violência, Ética e Cidadania; 5- Função Social da Escola; 6- Currículo.

³⁵ Temas: 1- Educação de Jovens e Adultos; 2- Educação e Etnia (Indígenas e Negros); 3- Assessor Técnico; 4- Educação Ambiental; 5- Educação e Tecnologia; 6-Portadores de Necessidades Especiais; 7- Educação Básica no Campo; 8- Função Social da Escola; 9- Ensino Noturno; 10- Violência e Segurança na Escola; 11- Ética e Cidadania; 12- Gestão Democrática; 13- Organização Discente – Grêmios Estudantis; 14- Financiamento da Educação; 15- Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração – Estatuto; 16- Formação Continuada; 17- Organização Pedagógica Curricular; 18- Ensino Fundamental; 19- Ensino Médio; 20- Educação Profissional; 21- Planejamento Participativo; 22- Estrutura da Escola.

investimentos para se tornar realidade. Caberá a sociedade organizada, em especial aos movimentos do setor educacional, aos interessados na educação o acompanhamento e a fiscalização da fiel execução do plano que é de todos nós.

Cremos que cada pessoa hospeda dentro de si uma verdadeira ‘águia’ adormecida, ou seja, a capacidade de lutar diante das situações de opressão coletiva que ameaçam nosso horizonte de esperança. Esta ‘águia’ quer nascer, sente o chamado das alturas, busca o sol. Por isso, cabe a nós educadores tornar a educação poderoso instrumento para o grande desafio de libertar a águia que nos habita. Sem as armas da educação será difícil, senão, impossível a transformação que almejamos. Nasce para as alturas. Jamais nos contentaremos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar (KEMP, 2001, p. 06).

O quinto Momento, que seria o lançamento e a implantação deste Plano ainda em 2001 não alcançou tal objetivo, pois, no dia 28 de julho de 2001, culminando com a conclusão do Congresso mencionado, o Secretário de Estado de Educação recebeu um comunicado³⁶ de seu afastamento do cargo, situação estendida a toda a sua equipe³⁷ de trabalho, que no ato da Constituinte Escolar, formavam o quadro de coordenadores gerais, assessores e consultores.

Considerando esse desfecho, cabe ressaltar o discurso proferido pelo então Governador de Mato Grosso do Sul, José Orcírio Miranda, conhecido como Zeca do PT, por ocasião da cerimônia de abertura:

Na condição de Governador dirijo-me ao I Congresso da Constituinte Escolar para abordar quatro pontos fundamentais:

³⁶ Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, em 28 de julho de 2001. Comunicado expedido pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT.

³⁷ Romilda Paracampos de Almeida (Superintendente de Políticas de Educação), Ilza Mateus de Souza (Coordenadora de Normatização das Políticas Educacionais), Elba Cristina Ferreira da Silva (Coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), Jussara Rodrigues de Almeida (Coordenadora do Ensino Médio e da Educação Profissional), Maria da Graça Amaral Silva (Coordenadora de Políticas Específicas em Educação), João Roberto Talavera (Superintendente de Apoio à Educação), Reginaldo Sanches da Silva (Coordenador de Rede Física), Maria Clotilde Pires Bastos (Coordenadora de Desenvolvimento Pedagógico), Bartolina Ramalho Catanante (Coordenadora de Gestão Escolar), Francisco Givanildo dos Santos (Coordenador de Programas Especiais), Terezinha Pereira Braz (Coordenadora de Projetos e Convênios), Élon Lot Rigo (Coordenador de Informações e Desempenho da Educação), Kelly Cristina de Lima Garcia (Superintendente de Administração e Finanças), Ana Maria da Silva Lata Escobar, Sílvia Mota Baez do Carmo (Coordenadora de Recursos Humanos), Walkiner Gonçalves França (Coordenador de Suprimento). Na coordenação específica da Constituinte Escolar: Francisco Givanildo dos Santos, Adriana Borges de Barros Godoy, Isabel Cristina Penteado Rezende, Leila Benites Ricardo, Nelson dos Santos, Noélia Maria Matos de Moraes Correia e Rejane Aparecida Rodrigues Candado. Na consultoria e assessoria: Vera Maria Vidal Peroni e Lígia Klein.

1º) **A Constituinte Escolar é um instrumento democrático que o Governo Popular, através da Secretaria Estadual de Educação, criou para permitir que todos os setores envolvidos no processo educativo participem decisivamente da política educacional de nosso Estado.**

2º) **A Constituinte Escolar transcende o titular da pasta. Políticas Públicas não pertencem a pessoas ou equipes, mas ao público. O processo em curso não cessará em nosso governo e se formos capazes de capitalizá-lo na sociedade qualquer outra administração não conseguirá extingui-lo. O povo do Mato Grosso do Sul é o dono da Constituinte Escolar!**

3º) **A gestão do professor Pedro Kemp sempre terá de nossa parte as mais elogiosas referências. Sua capacidade e competência foram fundamentais para que pudéssemos realizar o projeto do Governo Popular no setor educacional. É esta competência que nos dá convicção em convocá-lo para a Assembléia Legislativa a fim de sustentar institucionalmente o nosso projeto.**

4º) Por fim, estou convencido que o processo de mudanças que iniciamos em 1º de janeiro de 1999, não nos pertence. Pertence ao povo do Mato Grosso do Sul [...]. (grifos nossos).

Percebe-se nas palavras do governador Zeca do PT um discurso de exoneração voltado para o titular da pasta da educação, mas percebe-se, também a credibilidade de que o Projeto Constituinte Escolar continuará, independente de pessoas ou equipes de governo, considerando a afirmação de que foi realizado o “projeto do Governo Popular no setor educacional”.

E a credibilidade vai mais além conforme o destaque abaixo registrando as últimas palavras do Governador que complementaram o discurso acima :

[...] A Constituinte Escolar é um exemplo de que somos capazes de sustentar o nosso projeto popular, tanto no âmbito das instituições, como nos movimentos sociais. Encerro convidando a todos para continuarem exercendo o papel de agentes da mudança, não somente no setor educacional, mas no dia-a-dia de Mato Grosso do Sul³⁸.

Apenas lembrando a seqüências dos fatos, não necessariamente nesta ordem: o Projeto Constituinte Escolar foi paralisado e o seu primeiro resultado, o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, sem maiores explicações e/ou questionamentos, foi posteriormente arquivado. Assume a pasta da educação o

³⁸ O registro desse pronunciamento é parte do material recebido pelos congressistas no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 27 de junho de 2001, no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande, MS.

Professor Antonio Carlos Biffi³⁹, e, novas propostas, mais administrativas que pedagógicas, são colocadas em prática.

Os fatos ocorridos após a concretização de uma parte dos objetivos a serem alcançados via Constituinte Escolar lembram um estudo feito por Marx (1982), em seu livro, *O Dezoito de Brumário*, de Luís Bonaparte, quando fez uma análise concreta dos acontecimentos revolucionários ocorridos na sua época (1848-1850), trazendo à luz com base na teoria da luta de classes e da revolução proletária, a doutrina sobre o Estado e a ditadura do proletariado. Nesta obra, Marx parte de um fato social, colocando que não é um personagem que leva a história, mas um coletivo de sujeitos históricos. Sem tecer, nesse momento, considerações mais profundas, observa-se um forte indício de que a sustentação do “projeto popular, tanto no âmbito das instituições, como nos movimentos sociais” não se concretiza via Constituinte Escolar.

Neste capítulo objetivou-se entender um pouco do movimento histórico que intentou dar materialidade ao Projeto Constituinte Escolar, objeto desse estudo, efetuando a apresentação de como o mesmo foi se processando no período de 1999 a 2001.

³⁹ Formado em Pedagogia. Atuou nas Escolas Estaduais João Paulo dos Reis Veloso, Menodora Fialho de Figueiredo e Antonio da Silveira Capilé. Fundador da Associação Douradense de Professores (A.D.P.) e da Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) na década de 1970. Presidente por 02 (dois) mandatos da A.D.P. Presidente por 03 (três) mandatos da FEPROSUL, hoje Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Liderou a 1ª Greve de Trabalhadores em Educação em Mato Grosso do Sul. Liderou a Ocupação por 32 (trinta e dois) dias da Sede do Governo do Estado em 1991. Construiu a Sede da FETEMS. Trabalhou na Fundação das inúmeras Associações Municipais de Professores, hoje SIMTEDs. Foi Vice-Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (C.N.T.E.) para a região Centro-Oeste. Coordenador no Estado do Comitê de Combate à Fome. Eleito Presidente Estadual da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no período de 1997 à 2000. Membro do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores (PT). Secretário de Estado de Administração de Mato Grosso do Sul, de janeiro de 1999 a outubro de 2000. **Secretário do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, de julho de 2001 ao término de 2002.** Deputado Federal por Mato Grosso do Sul, de 2003 a 2006 www.biffi.com.br (grifo nosso).

CAPÍTULO II

O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999 a 2001)

O objetivo desse capítulo é desvelar o conceito de gestão democrática delineado no Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2001.

Com o intuito de alcançá-lo, busca-se num primeiro momento apresentar como o tema da gestão da educação vem sendo colocado, focando o olhar para o âmbito nacional, sob a coordenação da União⁴⁰, e, num segundo momento, como o tema da democratização da gestão se configurou na Constituinte Escolar.

Conforme já ressaltado no capítulo anterior, no processo de concretização da Constituinte Escolar, após o levantamento das temáticas e dos temas, passou-se para a sistematização transformando-os em cadernos norteadores da reflexão, da discussão, dos estudos e dos debates, dando origem a mais dois documentos. Sendo que um deles denominado *Texto Base* apresenta os resultados das discussões e debates ocorridos, organizados de modo a serem submetidos à apreciação e votação no Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado em junho de 2001 e, após esta ação se tornaram princípios, diretrizes e metas do documento final denominado *Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Portanto, no decorrer apresenta-se o tratamento dado à gestão democrática da

⁴⁰ Segundo a LDB 9394/96, TÍTULO IV, Artigo 8º, Parágrafo 1º “Caberá a União a coordenação da política educacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais”.

educação no *Caderno Temático nº 11 – Gestão Democrática; no Texto Base; e no Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.*

Finalizando o capítulo, procura-se mostrar, com base no registros possibilitados pelos documentos em foco, qual é a concepção de democracia que embasa a gestão democrática defendida no Projeto Constituinte Escolar.

1. O tema da gestão da educação na sociedade contemporânea

O momento atual se traduz em transformações econômicas, políticas, culturais, ideológicas e sociais em termos mundiais, direcionando, conseqüentemente, também os caminhos da educação. Caminhos que mostram que o movimento da história está além do desejo do homem, por isso as transformações não acontecem ao acaso (MARX&ENGELS, 1976).

Para discutir o tema aqui proposto, ou seja, entender como a gestão da educação vem sendo colocada no momento atual, antes, faz-se uma pausa para conversar um pouco sobre a palavra gestão.

No campo da língua portuguesa gestão significa “ato ou efeito de gerir, gerência” (FERREIRA, 2001, p. 240). Sendo que gerir significa “ter gerência sobre, administrar”. Gerência significa “funções de gerente” e, ainda, gerente, “que ou quem gere negócios, bens ou serviço” (Ibid., p. 239). Todos os vocábulos decorrentes do termo gestão levam a palavra administrar, que significa “gerir (negócios públicos ou particulares)”, desembocando no substantivo administração, que por sua vez quer dizer “ação de administrar” (Ibid., p.11).

Voltando um pouco para a palavra gerir e no caso seguiu a explicação “negócios” que significa “comércio, tráfico, relações comerciais, negociação, transações, convenção, combinação, empresa, ajuste, caso, coisa” (Ibid., p. 330), grosso modo já suscita a concepção que deu origem à palavra, e, qualquer palavra se analisada teoricamente e com base histórica, é carregada de significado.

Rosar (1999) apresenta importantes contribuições para o entendimento da administração educacional:

No final de 1970 e nos anos 80, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica na área da administração educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados de teorias empresariais. Esse esforço teórico empreendido por um grupo significativo de estudiosos permitiu identificar os nexos da administração, tanto empresarial como educacional, com o processo de desenvolvimento do capitalismo em termos mundiais e no Brasil (ROSAR, 1999, p. 1).

No Brasil de hoje, a mesma noção assentada na lógica de mercado prevalece. A concepção, entretanto, recebe conotação explícita, ou seja, a lógica do mercado educacional ousa se sobrepor sobre a lógica do direito à educação. O termo usado seja na lei ou em outras produções passa a ser *gestão*, cuja noção remete à questionamentos embasados teoricamente, conforme segue:

[...] o predomínio da noção de gestão sobre a de administração [...] decorre a indução do significado de gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão empresarial. Identificando gestão como gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação (SILVA JÚNIOR, 2002, p.199).

Hoje, na literatura educacional, os equívocos permanecem, até porque há uma classe hegemônica que luta para a manutenção dessa prevalência. Assim, os termos gestão e administração são utilizados ora como sinônimos ora como termos distintos. Gestão é vista como um processo dentro da ação administrativa; ou apenas como intenção de politizar a ação administrativa; noutras, apresenta-se como sinônimo de gerência; numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-pedagógico da educação.

Rosar (1999) ainda lembra que enquanto, de um lado, os setores educacionais comprometidos com uma educação que tem como premissa o ser humano, o seu papel e sua função na sociedade, buscavam e buscam, através das contradições presentes dar legitimidade a uma idéia pautada numa gestão democrática com um sentido mais amplo e universal, do outro lado, o Banco Mundial, ou melhor, um outro grupo de sujeitos históricos detentores do poder econômico e político planejavam e elaboravam as políticas educacionais para o final do século XX “sob a

ótica do modelo ‘democrático atualizado’, segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo [...]” (Ibid., p.3).

E é nesse sentido que se faz necessário estar atento ao usar o termo “gestão da educação acrescido do adjetivo democrático” descontextualizado da base que o sustenta, porque, na realidade, o que de fato vem representando o real é a configuração de uma gestão pautada na qualidade total e de modo mais amenizado, na chamada gestão compartilhada.

A gestão da qualidade total (QT) tem como base a administração de empresas e fábricas, portanto, é uma estratégia que consegue levar as empresas, as instituições, os serviços e as escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e produtividade.

Para o alcance dos resultados desejados, necessita-se que todos se sintam irmanados, em sintonia, buscando conjuntamente as mesmas metas. Para conseguir a adesão de todos difunde-se o “discurso da salvação”, segundo o qual, sem o emprego da referida estratégia de gestão, não existe saída ou solução possível para as empresas ou instituições (GENTILLI, 1995).

A QT dentro da escola é vista como salvadora e responsável por mudanças, ou seja, fracasso transformando-se em sucesso, com a diminuição de repetências e a escola vista como modelo a ser seguida (GENTILLI, 1995).

Pode-se afirmar que a qualidade, na ótica do Controle da Qualidade Total (CQT) é uma técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho e, assim, transcende o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetos sociais. A qualidade de um produto ou serviço está diretamente ligada à satisfação do consumidor e, deste modo, como fatores de satisfação do cliente (GENTILLI, 1995).

Em se tratando do discurso referente ao campo educacional, em específico, na América Latina, a QT começou a desenvolver-se em fins da década de 1980, como contraface ao discurso da democratização. A qualidade assumiu fisionomia de nova retórica conservadora funcional e coerente com os ataques que hoje sofrem os espaços públicos, entre eles, a escola da maioria (GENTILLI, 1995). Nas palavras do autor:

[...] a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo (GENTILLI, 1995, p. 117).

E, ainda:

[...] as demandas democratizadoras no campo das políticas públicas (entre elas a educação) não correspondiam à natureza mesma da democracia capitalista controlada e a base material em que esta se inseria adquirindo sentido. Exigia-se de um Estado democrático que havia sido produto da necessidade dominante de reproduzir um modelo de exclusão e dualização e definisse estratégias políticas tendentes a superar progressivamente a miséria e a marginalidade (GENTILLI, 1995, p.119).

A gestão da qualidade total é uma estratégia que consegue levar as empresas, as instituições, os serviços e as escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e produtividade. Para o alcance dos resultados desejados necessita-se que todos se sintam irmanados, em sintonia, buscando conjuntamente as mesmas metas. Para conseguir a adesão de todos difunde-se o “discurso da salvação”, segundo o qual, sem o emprego da referida estratégia de gestão, não existe saída ou solução possível para as empresas ou instituições (GENTILLI, 1995).

Portanto, os mesmos princípios usados no setor empresariais são transferidos para a educação: adaptabilidade, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade, todos voltados para o ajuste ao mercado. E, ainda, os mesmos métodos de gerenciamento, as mesmas estratégias e as mesmas ferramentas.

A gestão da QT busca concretizar suas metas e ações através de dados estatísticos comprovados. Para tanto, a relação entre escola e aluno é de clientelismo, e para esse, é ditado habilidades, competências, atitudes e valores que deve desenvolver, visando o preparo para o mercado de trabalho, tanto como consumidor como produtor (GENTILLI, 1995). Nessa perspectiva, o aluno, bem como a comunidade, compreendidos como clientes do processo educacional não influenciam no processo da apropriação do saber que é transmitido.

Conforme já ressaltado, outra forma de gestão vinculado às concepções da QT e ocupando lugar nas escolas e nos sistemas é a chamada gestão compartilhada.

Segundo Souza (2001) a gestão compartilhada vem tomando espaço no âmbito escolar e os sujeitos da escola por falta de uma compreensão teórica mais consistente do sentido da democracia vêm colocando-a como se fosse a gestão deveras democrática. Essa autora chama a atenção que

Essa proposta de gestão escolar demonstra estar articulada a uma concepção de ‘Estado mínimo liberal’, onde o Estado vai se afastando paulatinamente de suas obrigações e as vai passando para a comunidade. Essa concepção de Estado estimula um tipo de participação do cidadão na comunidade na forma de ‘cidadania apática’, quando a participação se dá apenas no que diz respeito à legitimação de decisões previamente estabelecidas. Essa concepção aumenta as desigualdades sociais na medida em que o Estado se alija de sua função reguladora dessas mesmas desigualdades sociais (SOUZA, 2001, p. 198).

A intenção de compartilhar a gestão da educação viabilizou-se, em muitos casos, por meio de acordos e parcerias entre esferas de governo, entre Estado e setores da sociedade civil. Fala-se em democratizar quando políticas, estratégias e recursos propiciam meramente compartilhar a gestão nos sistemas e escolas públicas (MELO, 2000).

Melo ainda ressalta que na concepção explícita na política educacional proposta pelo governo federal está evidente uma concessão de um poder maior cujo objetivo é o de envolver as pessoas e buscar aliados de boa vontade que se interessam em salvar a escola pública. E não é preciso explicar a atuação precária que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida de modo compartilhado. O sucesso da educação depende de todos os que tem parte na escola. É a pedagogia da partilha, cada um faz um pedaço e, no final, tem-se uma “colcha de retalhos”. É a fragmentação em todos os níveis, é a concepção manufatureira presente no fazer da escola. Considerando a concepção, não poderia ser diferente.

Freitas (2003) observa que, nesse sentido, compartilhar a gestão escolar é adotar princípios e critérios da gestão empresarial, é buscar resultados com base no pragmatismo pedagógico, na eficiência e na produtividade.

Uma gestão que se pauta nessa política, para garantir o sucesso, utiliza o estímulo à participação pontual e filantrópica, de parceria entre o público e o privado, de premiações públicas por mérito, uma avaliação como processo impulsionador da competitividade, da produtividade e da competência (FREITAS, 2003).

Freitas ainda frisa que nesse tipo de gestão a concepção que se tem de autonomia é de iniciativa e autodeterminação na catalisação de recursos e na busca de meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola.

Spósito (1999) lembra que nas últimas décadas, dentre os caminhos traçados para a efetiva democratização da educação, está o chamado a uma forma de participação com vistas a envolver “os setores mais amplos da sociedade, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais” (p. 45), o que não é nenhuma novidade histórica. Das análises feitas pela autora sobre a questão da chamada participação popular, destaca-se, para o momento que a tão conclamada participação continua “sob a ótica da tutela”, ou seja, a cidadania tutelada⁴¹, “sob controle”.

Daros (1999), oferece contribuições para um entendimento mais fundamentado da participação popular pautado em pressupostos democráticos que poderiam superar a tutela e o controle e caminhar na construção de uma cidadania emancipada⁴²:

Os mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático são basicamente a organização independente dos trabalhadores, permitindo-lhes sua livre manifestação, através de suas legítimas organizações, e o reconhecimento de seu direito de influir nos centros de decisão do poder do Estado e na formulação das políticas públicas [...] (p. 39).

Considerando a alerta de Spósito e as contribuições de Daros, volta-se para a definição de gestão de educação colocada por Bordignon e Gracindo (2000, p. 147): “[...] processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Concorde-se plenamente com os autores, mas é preciso estar atento para a direção e para os fundamentos que organizam, orientam e viabilizam a prática educativa

Alguns estudos (FARAH, 1994; FREITAS, 1997) apontam que a reordenação da gestão, com vistas a novos padrões, ensejou a formulação de políticas educacionais no sentido da privatização e da responsabilização das esferas não-centrais pelo processo e resultados. A estratégia de *mobilização* da sociedade implicou a abertura da gestão da educação para a participação privada, com vistas à

⁴¹ Segundo Spósito (1999), entende-se por cidadania tutelada as condições de participação estabelecidas por regras burocráticas, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de canais de participação. É a “cidadania sob controle,” tradicionalmente marcada pela subordinação econômica e pela exclusão política e cultural.

⁴² A cidadania emancipada é compreendida como o exercício de uma participação que reflete a conquista de um espaço público de decisão e de discussão, que não seja tutelado pelo Estado, mas que possa nele influir nas tomadas de decisões (SAVIANI, 1997; SPÓSITO, 1999; DAROS, 1999).

introdução de critérios da administração empresarial na educação e ao co-financiamento da educação.

A modernização institucional foi uma das tarefas básicas da reordenação da gestão educacional, nos anos 1990, e implicou novas formas de administração e gestão educacional, priorizando a descentralização e a autonomia institucional. Acordos, consensos, redistribuição de tarefas, estratégias de regulação à distância, profissionalização, medidas de responsabilização pelos resultados, abertura institucional para a sociedade foram recursos e critérios de descentralização e autonomização. Esses “novos padrões de gestão”

[...] implicam em novas formas de provisão do serviço educacional público, na redução da atuação do Estado como provedor desse serviço e na adoção de práticas de gestão do setor privado. Tem-se em vista uma gestão cujo caráter seja dado pela eficiência, eficácia e efetividade social, na qual a ‘democratização’ das relações e dos processos decisórios torna-se meio de ‘modernização’ educacional (FREITAS, 1997, p.11).

Farah (1994), fazendo uma análise da Reforma de Educação, no Brasil, do início de 1980 a meados de 1990, mostrou que a democratização da gestão e dos processos decisórios foi o elemento forte na agenda dos anos de 1980. A partir do final dos anos 1980, a agenda de reforma da educação foi redefinida, incorporando, ao lado da temática da democratização, novas propostas de reformulação do setor, que tinha como eixo a questão da modernização da gestão. A orientação para a modernização da gestão foi, no entanto, incorporada também pela vertente progressista, passando a preocupação com a eficácia e com a eficiência na utilização de recursos a se articular à busca da equidade e da democratização da política educacional.

Nesse período, observou-se que o debate em torno da reformulação da gestão passou a privilegiar a ponta do sistema, ou seja, o estabelecimento escolar. Esta ênfase se articulou à centralidade que assumiu a questão da qualidade do ensino nas propostas de reforma do setor. Entendeu-se que a recuperação da qualidade no setor educacional passava necessariamente pelo fortalecimento do estabelecimento escolar, pelo resgate da autonomia da escola.

E em um cenário fortemente marcado pela escassez de recursos, observou-se ainda a busca de novas alternativas de provisão da educação que, procurando manter

o caráter público da educação, não se restringiu à provisão estatal clássica, envolvendo diversas formas de articulação entre Estado e Instâncias não-estatais (setor privado, organizações não-governamentais e entidades comunitárias) (FARAH, 1994).

É nesse quadro que a gestão democrática da educação, princípio de ensino estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI), deveria ser regulamentada de modo a que se prestasse aos propósitos do projeto de modernização da gestão educacional. Deveria ser um mecanismo orientado para a busca de “novos padrões” de gestão.

Com esta preocupação, a União, por meio do MEC, apostava em uma nova forma de conduzir a política educacional e nos discursos dos atores que representam essa instância está explícita a presença de proposições de escolas mais democráticas, através de maior participação da comunidade.

Percebe-se a busca incessante da implantação da lógica do mercado na educação, já que nas demais instituições e esferas da vida social e cultural, a tendência neoliberal persiste em conseguir a hegemonia econômica e política.

Contrapondo-se à concepção acima explicitada, está a Constituinte Escolar, objeto desse estudo. Portanto, com o intento de efetuar em capítulo posterior as devidas análises, apresenta-se, na seção que segue, como o tema da gestão democrática foi tratada no processo proporcionado por esta Constituinte Escolar.

2. A gestão democrática da educação no Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Conforme já observado anteriormente, o que segue é o tratamento dado à gestão democrática da educação no Caderno Temático nº 11 – Gestão Democrática; no Texto Base, apresentado para votação no Congresso Estadual; e no Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Com o intuito de dar objetivação a um dos eixos norteadores da Proposta Educacional denominada Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição – *a democratização da gestão* – foi elaborado o Caderno Temático nº 11, intitulado

*Gestão Democrática*⁴³, organizado pelos sujeitos que compõem a coordenadoria de Gestão Escolar⁴⁴. É um dos documentos que apresenta, conforme registros retirados da introdução, **o entendimento de gestão democrática, que fundamenta o Projeto Constituinte Escolar**. E esse entendimento foi discutido com os envolvidos no processo no terceiro Momento da Constituinte Escolar.

O referido Caderno apresenta um primeiro texto denominado “Democratização da Gestão”, e, na sequência, traz como itens o que segue: direção colegiada; colegiado escolar; eleições para diretor; propostas para a eleição de diretores; proposta para o fortalecimento da direção colegiada. Um segundo texto denominado “Proposições do Núcleo de Avaliação”. Um terceiro texto denominado “Alimentação Escolar” e um último texto denominado “Sistema Informatizado de Matrícula”.

O primeiro texto inicia ressaltando que não se pode pensar em educação desvinculada de um contexto social, econômico e político. Nesse sentido tece considerações sobre a sociedade atual:

Vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes sociais e com relações sociais decorrentes dessa organização. Nessa sociedade, os interesses das classes dominantes, que detêm os meios de produção, são opostos aos interesses da classe trabalhadora, detentora da força de trabalho.

De acordo com o neoliberalismo, o Estado é o responsável pela crise atual, portanto deve se eximir de suas responsabilidades com as políticas sociais – educação, saúde – e, ainda responsabiliza a classe trabalhadora pela sua própria exclusão, atribuindo a ela o encargo por não ter adquirido as competências e habilidades necessárias para sua inclusão no mercado de trabalho, assim como para exercer os seus direitos de cidadania.

Neste período particular do capitalismo, vivemos uma crise do capital, mas, para o neoliberalismo, a crise é do Estado que provocou inflação ao investir em políticas sociais (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 4).

⁴³ Fundamentado em: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão Democrática & Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. PERONI, Vera M. V. *Relação da Política Educacional dos anos 90 com a redefinição do Estado*. Tese (Doutorado em Educação). USP, 1999. SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo. *Currículo para além das grades*. AEC do BRASIL, ano 24, Nº 97 – out /dez, 1995. SOUZA, Sandra M. Z. *O Significado da Avaliação da Aprendizagem NA Organização do Ensino em Ciclos*. São Paulo, 1999. (mimeo.).

⁴⁴ Adélcio Aparecido dos Anjos, Adilce Zanella, Ana Lucia P. M. Waldow, Bartolina Ramalho Catanante, Carmelita da C. Cunha, Elba Cristina Ferreira da Silva, Edna Ferreira B. da Rosa, Eliana Maria Rodrigues do Prado, Emília Maldonado, Estela Maris Rocha Duro, Henrique Miguéis Martins, Maysa Ferreira da Silva, Milva Heimbach, Mitsue Abe, Nelice Pereira Sales, Olívia da Costa Pires, Sandra Mara Homs Dias, Sonia Maria M. de I. Guedes, Sonia Maria de Oliveira Longen, Vânia Maria Cruz Miranda e Wandelice Fernandes Shahin.

Após mostrar clareza sobre a base estrutural em que a sociedade está assentada, o texto procura mostrar, na sequência, como a escola se encontra no bojo das políticas pensadas para a educação, e qual o **significado de democracia** nesse momento de globalização:

Neste contexto, a escola, enquanto instituição social, incorpora esta ideologia reproduzindo a desigualdade, a exclusão, elitização do saber e a discriminação. Para o neoliberalismo, **democracia implica o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais**. Na política educacional, este movimento evidencia-se principalmente no processo de autonomia da escola em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades.

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos este processo iniciou-se na década de 70, no Brasil ocorreu somente na década de 90, pois nos anos 80 vivíamos o processo de transição da ditadura militar para o período de redemocratização do país. Economicamente, foi chamada a década perdida, pois houve a crise da dívida externa e a estagnação da economia. Neste contexto, houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que buscava a democracia. (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 4, grifo nosso).

Quanto à luta pela democratização, os sujeitos ressaltam que esta permitiu que as mais diferentes categorias profissionais se organizassem sindicalmente, passando a defender a democracia da escola pública brasileira, já que um novo projeto educacional era exigido pela sociedade naquele momento e que:

Nesse intuito, a luta do setor educacional se deu essencialmente, na década de 80, em favor de uma educação democrática, que visava à qualidade de ensino, ao acesso e à permanência do aluno, a forma de organização e funcionamento da escola, a seleção e organização dos conteúdos, bem como, as questões inerentes à elaboração de planos de cargo e salários e a participação ativa dos educadores na tomada de decisões pertinentes a comunidade escolar.

Este processo de democratização das escolas públicas aconteceu na medida em que cresciam as aspirações da sociedade civil em busca de um espaço maior de participação política (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.4).

Os autores frisam que a democratização da qual falam não significa apenas ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos, mas uma escola com nova função social, segundo os princípios da Escola Guaicuru:

Para o projeto de Educação da Secretaria de Estado de Educação, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, a democracia é construída através da participação, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania. Por fazer parte de uma realidade histórica, a escola reflete no seu interior o conflito existente nessa contradição de interesses, constituindo-se, entretanto, num espaço no qual é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.5).

E pontuando a democratização pretendida, frisam, mais uma vez, a visão liberal que buscam descartar:

Para efetivação dessa transformação, a escola pública democrática tem como pressuposto a autonomia e a participação. Esses conceitos não são neutros, pois têm um significado ideológico. Na visão neoliberal, autonomia e participação implicam desresponsabilização do Estado em relação às políticas públicas de educação. Autonomia significa a escola assumir a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e participação, a sociedade assumir o financiamento da escola (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.5).

E reafirmam a busca da prática de uma democracia denominada participativa. O documento assim se reporta:

Na democracia participativa, a autonomia pressupõe uma gestão compartilhada com a comunidade escolar, definição de prioridades pedagógicas, físicas e de manutenção, além do gerenciamento de recursos financeiros que atendam as reais necessidades das escolas subsidiadas pelo Estado (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 5).

O que se busca é a participação efetiva da comunidade, ou seja, a democracia participativa, com caráter popular:

O Governo Popular tem como um de seus princípios a participação na qual o cidadão exerce o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e construção dos projetos específicos de cada área da administração pública. Essa participação propicia a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.5).

E na educação, como pensam essa participação?

Na educação, essa participação, formação da cidadania ativa, concretizar-se-á através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. No **processo participativo**, a contradição está sempre presente; no entanto, o respeito às diferenças permitirá a superação dos conflitos, de forma que a comunidade compreenda o funcionamento e a organização da escola, percebendo as suas prioridades, dificuldades e possibilidades, reorganizando as suas ações na busca de qualidade social na educação (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.5 e 6).

O texto ainda se reporta à história dos educadores na luta pela democratização da sociedade lembrando que uma parte significativa desse movimento foi à instituição na educação do processo de gestão democrática do ensino assegurado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, Inciso VI). Em Mato Grosso do Sul foram concretizadas diferentes experiências de democratização da gestão escolar com participação da comunidade nas decisões, através de Conselhos ou Colegiados, atuando em sintonia com os movimentos sociais do País, foi uma fase em que a escola pública viveu momentos de muitas discussões acerca, principalmente, de sua função social, tendo em vista a necessidade urgente de democratização, autonomia e de garantia da qualidade de ensino.

Foi no ano de 1991 que a Secretaria de Estado de Educação elaborou uma proposta que definiu uma nova estrutura básica para o funcionamento das escolas da Rede Estadual e insistiu na eleição para diretor e colegiado escolar, mas que através de um Decreto de nº 5.868, de 17/ 04/91 deixando a categoria insegura. Mesmo assim, em 22 de junho de 1991, aconteceu a primeira eleição direta para diretores e em 6 de julho do mesmo ano, a eleição do colegiado escolar (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999). Cabe destacar que mesmo antes das eleições acima citadas houve várias mobilizações para que o decreto se transformasse em lei e só em 26 de maio de 1993 é que foi elaborada a Resolução/SEE, nº 815, que estabeleceu normas para a realização de eleições para a escolha de Diretores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e fixou critérios para organização dos Colegiados Escolares.

Mas o documento afirma, o que várias pesquisas já mencionadas deixam clara, que o processo democrático vivenciado até então não apresentou condições

para a garantia da gestão democrática, eles chamam a atenção no item “Direção Colegiada” para o fato de que

É necessária a instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão. É preciso prever mecanismos que viabilizem e incentivem a participação da comunidade no processo eletivo para escolha do Diretor, Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres, como fóruns de constantes discussões dos múltiplos interesses, bem como outros recursos que facilitem o acesso da comunidade aos assuntos que dizem respeito à vida da escola (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 6 e 7, grifo dos autores).

E, ainda:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. É importante que a escola no seu dia-a-dia, não esteja permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, funcionários e alunos, pois não há democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 7).

No item denominado “Colegiado Escolar”, os autores chamam novamente a atenção para o Decreto nº 5.868, de 17/04/91, que criou a nova estrutura para as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que passou a ser composta pelo Colegiado Escolar⁴⁵.

O Colegiado Escolar é um órgão de caráter deliberativo⁴⁶, consultivo⁴⁷ e avaliativo⁴⁸.

⁴⁵ Constituído por professores, alunos, pais, funcionários administrativos, coordenadores pedagógicos e diretor da escola, que compõem de forma paritária, as comunidades interna e externa.

⁴⁶ Refere-se à tomada de decisões e ao direcionamento de todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das Unidades Escolares. As deliberações a serem tomadas pelo colegiado Escolar devem ser discutidas nos respectivos segmentos, observando a legislação em vigor (Constituição Federal, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de MS, as Deliberações do Conselho Estadual de Educação e as Resoluções/SED).

⁴⁷ Refere-se à emissão de pareceres, para dirimir dúvidas e resolver situações no âmbito de suas competências, respeitando a legislação em vigor, como também apreciar e emitir parecer sobre os planos de aplicação financeira e fiscalizar a prestação de contas dos recursos geridos pelo Diretor da Unidade Escolar. Aprovar o plano de aplicação financeira e divulgar as informações referentes à aplicação dos recursos financeiros.

Além das funções específicas, o Colegiado Escolar terá participação no seu Regimento Interno, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, no Regimento Escolar, articulado com a comunidade interna e externa, através de discussões e debates com todos os segmentos. E ainda lhe cabe indicar a substituição do diretor e diretor-adjunto, se necessário, aprovar a proposta de Ação do Coordenador Pedagógico e cumprir e fazer cumprir as Deliberações (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999).

No item referente à “Eleição para Diretor”, os autores destacam a Resolução/SED, nº 682, de 29 de abril de 1991, que estabelecia as normas para a realização dessas eleições, bem como os critérios para o candidato concorrer às eleições e quem são os eleitores; o Decreto nº 8.273/95, que apresenta mudanças quanto a instituição do *quoron*⁴⁹, isto é, exige o comparecimento de 50% da comunidade escolar para validar as eleições. Outra alteração foi a exigência de 50% mais 1 (um) dos votos apurados para o caso de candidato único. Em 1998, foi publicado o Decreto nº 9.231, de 6 de novembro, revogando os decretos anteriores e dispondo sobre a estrutura das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Em decorrência, foi publicada a Resolução/SED, nº 1.303, de 9 de novembro de 1998, regulamentando as eleições.

Segundo os registros nos documentos pesquisados, as dificuldades que vinham permeando o processo eleitoral, desde o início da década não foram superadas em várias escolas, como por exemplo, quantitativo insuficiente de votantes, conflitos gerados no interior das escolas no processo eleitoral, greves, etc,. Para resolver esta situação no que tange à última eleição da década de 1990, foi publicada a Resolução/SED, nº 1.340, de 20 de abril de 1999, dispondo sobre o processo eleitoral a ser realizado em maio de 1999, nas escolas que ainda não tinham eleito os seus diretores, em razão das dificuldades citadas.

⁴⁸ Refere-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela Unidade Escolar, objetivando a identificação de problemas e a busca de soluções para melhorar o desempenho da Unidade Escolar. E, ainda, avaliar a necessidade de instalar novos cursos, estimular o aumento da eficiência da Unidade Escolar, sugerir medidas de interesse para o ensino, analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola e garantir a execução das determinações emanadas da SED.

⁴⁹ Essa exigência dificultou o processo de eleição, pois nem todas as escolas conseguiam registrar o *quoron* mínimo. A comunidade externa que detinha a maioria dos votantes, não comparecia efetivamente no processo, ao contrário da comunidade interna, que mesmo presente, não garantia o *quoron* e também não tinham força para eleger um candidato.

Considerando a situação acima delineada, o item que segue no documento apresenta as “Propostas para a Eleição de Diretores”, mas antes se considera importante destacar a seguinte introdução, chamando a atenção para uma afirmação um pouco distante da realidade:

[...] rever os critérios de peso dos votos entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, buscando o equilíbrio entre a comunidade externa e interna. Historicamente, constata-se que o voto universal exerceu um papel fundamental para a democracia exercida no interior da escola, atribuindo o mesmo valor ao voto de cada uma das pessoas da comunidade escolar. nesse contexto, o importante era valorizar a participação de todas [...]. **Hoje, quando já se tem um processo de participação mais efetiva**, pretende-se qualificar a participação, valorizando o equilíbrio do poder de decisão entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 11, grifo nosso).

Partindo da constatação acima, a SED propôs para a eleição de diretores: o voto proporcional; para o *quoron*, computar o voto apenas de um dos pais; alunos votantes a partir de 12 anos; período de três anos para o mandato do diretor, com direito a uma reeleição; inserir as escolas conveniadas no processo de gestão democrática; capacitação para o diretor eleito.

O último item apresenta as “Propostas para o Fortalecimento da Gestão Colegiada” e é assim introduzido:

Compreendemos que uma das formas de fortalecer o Colegiado Escolar é proporcionar condições efetivas para que ele possa opinar em todos os níveis de decisão da Unidade Escolar, tanto nas questões pedagógicas e financeiras, tornando-o, não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

O repasse de recursos financeiros públicos às escolas e, conseqüentemente, o aumento de sua autonomia é uma das vertentes básicas da gestão escolar. **Atualmente, a escola recebe recursos do Governo Federal⁵⁰, no entanto, discordamos da forma como esta política está estruturada** (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 12). (Grifo nosso).

⁵⁰ Um número relevante de recursos destinados às Unidades Escolares pelo Governo Federal são provenientes do FUNDESCOLA e são repassados a partir da adesão feita a Programas como o PDDE, o PDE, o PMDE, o PAPE, etc.,.

O documento apresenta justificativa para tal posição considerando os seguintes entraves: o cálculo que o Governo Federal efetua para os repasses de verbas tem como base o Censo Escolar do ano que antecede ao ano em que o recurso é repassado; o cômputo é feito apenas com base no quantitativo de alunos do Ensino Fundamental, excluindo a Educação Infantil, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. E argumentam, conforme registros no Caderno da Constituinte Escolar nº 11, que:

Esse mecanismo de financiamento da educação, que não atende as reais necessidades da escola, demonstra que o processo de descentralização proposto pela União responsabiliza a sociedade pelas políticas sociais, levando-a a buscar outras formas de financiamento da Educação para suprir essa deficiência (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12).

No documento está a afirmação de que foi com o intuito de também rever a situação acima que a partir de 1999, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul, com a implantação do Projeto Educacional Escola Guaicuru, passou a realizar 4 (quatro) repasses financeiros anuais destinados à manutenção das Unidades Escolares, a serem utilizados de acordo com o Planejamento elaborado pela comunidade escolar, cuja prestação de contas passa pela apreciação do Colegiado Escolar⁵¹:

[...] todos os recursos públicos federais e estaduais deverão, futuramente, ser repassados para os Colegiados com o objetivo de fortalecer a política de gestão colegiada. Assim, o colegiado passa a ser a Unidade Executora. Sabemos que esta é uma medida que necessitará de novas formas de organização, tanto da Secretaria de Estado de Educação, quanto das Escolas, incluindo aí os diretores e os presidentes de Colegiados Escolares. O Colegiado Escolar passará a ter um caráter jurídico, para que possa, junto à comunidade escolar, planejar, aplicar e acompanhar o **gerenciamento** de todos os recursos públicos destinados à educação (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 13, grifo nosso).

Como última proposta, está colocada pelos autores, como um objetivo para a efetivação da gestão democrática, a necessidade de capacitar os segmentos do Colegiado Escolar. E, finalizam esse item, ressaltando que:

⁵¹ Decreto nº 9.689, de 4 de novembro de 1999, Artigo 39, Inciso VIII.

Diante das propostas apresentadas e considerando que a participação democrática não acontece espontaneamente, faz-se necessário que a gestão democrática seja estimulada e incorporada ao cotidiano escolar.

Para o efetivo exercício da gestão democrática é necessário ainda que conheçamos as experiências vividas, tomemos conhecimentos dos limites, avanços, falhas e aspectos positivos, para continuarmos os debates e discussões em busca de uma política educacional que atenda aos anseios da comunidade escolar, garantindo que, democraticamente os membros da escola e da comunidade participem da construção de uma escola de melhor qualidade (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 13).

O segundo texto que o Caderno da Constituinte Escolar nº 11 aborda “Proposições do Núcleo de Avaliação” inicia, retomando que em 1993, a SED criou o Programa de Avaliação Educacional⁵² com o objetivo de criar mecanismos de avaliação das Escolas Públicas Estaduais e do ensino nelas ministrados. O Núcleo de Avaliação Educacional surgiu para encaminhar todo o processo, tanto dos Programas da SED como os do Governo Federal que foram implantados desde o início dos anos 1990.

Porém, com base na concepção de educação e, conseqüentemente de avaliação proposta pela atual política preconizada pela Escola Guaicuru, cuja meta é a qualidade social da educação, a SED teceu críticas no sentido de que os objetivos e a forma dessas avaliações até então aplicadas, não avaliam o processo educacional como um todo e, ainda, “prevalecendo o resultado do que foi produzido no final do processo, sem qualquer perspectiva de mudança em sua trajetória” (p.15). Argumentam, explicando o fundamento dessas críticas, colocando que:

Esses encaminhamentos se justificam tendo em vista a **qualidade total**, uma das características do **projeto neoliberal**. O modelo de escola para a qualidade total se organiza de forma que todos devem alcançar um mesmo objetivo dentro das mesmas condições oferecidas a todos, sem levar em conta as diferenças individuais. O **conhecimento é visto como uma mercadoria**, um produto a ser alcançado. Esse processo conduz a uma reprodução da desigualdade social, da exclusão e da discriminação (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 15, grifos nossos).

⁵² Nesse momento, priorizava-se as seguintes ações: avaliação sistemática do Ensino Fundamental, abrangendo as 8 (oito) séries, com ênfase nas 4 (quatro) primeiras, avaliação do ensino Médio, com ênfase no curso de formação para o Magistério de pré-escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

O documento registra que a SED, com o Projeto Guaicuru, propõe buscar novos pressupostos para avaliação, contribuindo no sentido de fazer uma educação

[...] cujo objetivo seja a **qualidade social da educação**⁵³, possível apenas numa escola que tenha como foco principal a formação da pessoa humana, que invista na formação profissional dos trabalhadores em educação, nas condições físicas, materiais e pedagógicas, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem, criando mecanismos de acompanhamento de suas ações, de forma a garantir que todos os seus segmentos apreciem, opinem sobre as propostas apresentadas, favorecendo a participação democrática (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 15, grifo nosso).

O penúltimo texto do Caderno em pauta versa sobre a “Alimentação Escolar” e inicia com uma breve retrospectiva histórica na década de 1990.

Antes denominado Programa Nacional de Alimentação Escolar, sob a coordenação da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, hoje extinta, foi assumido, em 1993, pela SED, sendo que em 1995, como uma das medidas da política de descentralização do Governo Federal, a SED, sob a responsabilidade do Núcleo de Alimentação Escolar⁵⁴, passou a coordenar, em nível estadual, esse Programa⁵⁵.

⁵³ Cujo entendimento é colocado no Projeto Constituinte Escolar como uma qualidade vinculada a uma sólida base científica, à ética, às lutas sociais, aos direitos da cidadania, enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor para ser efetivada pela comunidade escolar, por especialistas, por estudiosos, enfim, todos os trabalhadores e a sociedade envolvida neste processo formativo. Com outras palavras: “[...] como uma outra forma política de posicionamento diante da organização social vigente. Na prática, isto se expressaria na radical mudança da organização do trabalho didático existente na escola pública contemporânea, através da introdução de uma nova forma de trabalho que preconiza o entendimento da realidade singular em conexão com seus determinantes universais. Ou seja, empreender uma educação que permita entender as múltiplas relações que, no âmbito do capitalismo, determinam o movimento mais geral, a lógica e os processos universais da realidade humana e compreender também as múltiplas determinações de caráter regional ou local que, ao mesmo tempo e de modo articulado, também concorram para configurar a forma concreta de existência cotidiana dos sujeitos (MATO GROSSO DO SUL, Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, 2001, p. 11).

⁵⁴ O Núcleo de Alimentação Escolar é responsável pela execução do Programa de Alimentação Escolar, seguindo as normas estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, órgão ligado ao MEC e pela Medida Provisória nº 1.979, de 28 de julho de 2000, que dispõe sobre o repasse dos recursos financeiros e institui o Conselho de Alimentação Escolar e dá outras providências.

⁵⁵ O Programa Alimentação Escolar tem como meta principal o atendimento de 15% das necessidades nutricionais diárias do aluno na escola, o que corresponde a 350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas. A base de cálculo para o recebimento é o valor de R\$ 0,13 (centavos de reais) por aluno/dia, para atender os 200 dias letivos/ano. Não constam nos documentos analisados se a merenda escolar foi estendida para os alunos do Ensino Médio, mas atender também a essa etapa da educação fica a cargo da sensibilidade de cada Diretor.

No ano de 1999, considerando a proposta da Escola Guaicuru, o Núcleo de Alimentação Escolar passou a compor a Diretoria de Gestão Educacional, já que a alimentação escolar, segundo os autores, “implica que a Direção Colegiada adote práticas gerenciais que compartilhem custo, qualidade e aceitabilidade, buscando garantir o valor nutritivo da alimentação servida nas escolas” (p.18). Tais mudanças são necessárias considerando que:

A Escola Guaicuru concebe a alimentação escolar como um direito de toda criança, independente de sua situação sócio-econômica, assim como o de ter condições saudáveis de vida, de viver num meio ambiente que propicie o seu crescimento harmonioso, de forma que o ser humano compreenda que faz parte de um todo e que a saúde é um bem que deve ser cultivado em diferentes instâncias (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 17).

E, ainda, considerando que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE repassa os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar/PND AE para a SED, esta descentraliza esses recursos para as Unidades Escolares, ficando para estas, através do Colegiado Escolar, responsável pela administração dos mesmos.

Quanto às propostas colocadas pelo documento para as discussões e debates através da Constituinte escolar, foram apresentadas:

Participar, juntamente com a Rede Física, na elaboração dos projetos das escolas a serem construídas ou reformadas, no que diz respeito às atividades de nutrição; dotar recursos para a compra de materiais para a implantação de horta nas escolas; articular com outros órgãos como EMPAER, EMBRAPA, Prefeituras, Universidades, FAT, parcerias para a capacitação e desenvolvimento de projetos que beneficiem o programa; subsidiar os setores da SED na compra de equipamentos e utensílios para o preparo e distribuição da merenda; formar parcerias visando o assessoramento de nutricionistas às escolas; repasse de recursos financeiros com base no número de alunos atualizados; aumento do valor *per capita*, pois o valor atual, em muitos casos, é insuficiente para garantir uma alimentação adequada aos estudantes; incluir o Ensino Médio no direito à alimentação escolar; e atendimento diferenciado aos alunos que procedem da zona rural e periferia para a zona urbana (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p. 20).

O último texto apresenta o texto “Sistema Informatizado de Matrícula”. Parte da premissa que ao se falar em democratização da gestão deve-se ter claro que não

basta apenas construir escolas e ampliar o número de vagas, é preciso criar alternativas para atender bem a demanda, democratizando o acesso. Nesse sentido foi criado como proposta da Escola Guaicuru o SIM – Sistema Informatizado de Matrícula com o objetivo de “assegurar a oferta de matrículas [...] em cooperação com os municípios, garantindo ao aluno vaga em escola pública, preferencialmente em escola de sua escolha, permitindo a reorganização da Rede de Ensino” (p.21).

Os registros que fundamentaram a discussão e o debate no Projeto Constituinte Escolar sobre a gestão democrática foram finalizados a partir das considerações abaixo:

Para a Escola Guaicuru, o eixo da Democratização da Gestão é de extrema relevância na estrutura da escola, pois é este que aborda a forma como ela está organizada em seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico-curricular, que se refletirá nas relações que são estabelecidas no interior dessa instituição. Este documento traz proposições que irão mudar algumas relações estabelecidas no interior da unidade escolar. Mas elas virão no sentido de avançar no processo de participação e autonomia da escola, garantindo que a qualidade social seja alcançada.

O processo democrático é por si complexo. Necessita ser diariamente **avaliado** que os limites, avanços e conflitos que se apresentam sejam percebidos. Para que, num esforço conjunto, busque a superação das dificuldades apresentadas. Portanto, é fundamental a participação de todos os envolvidos no processo de decisão em torno do projeto pedagógico da unidade escolar.

Por outro lado, cada segmento deve ter claro o papel que exerce nesta organização, pois caberá aos diferentes setores o cumprimento das tarefas decorrentes das decisões tomadas. Tarefas estas que se concretizarão no projeto político-pedagógico que será construído no ambiente escolar.

Assim, todos devem estar constantemente voltados para a viabilização do projeto pedagógico, pois o ensino só será democrático quando os educando conseguirem se apropriar de forma efetiva dos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, sendo este o maior objetivo da escola (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 11, 1999, p.23 e 24, grifo dos autores).

Os textos acima materializaram o Caderno da Constituinte Escolar nº 11, que trata da gestão democrática da educação, após o trabalho feito na prática (estudos, debates, discussões) com a comunidade escolar interna e externa não foram modificados e passaram a fazer parte tanto do documento Texto Base como da parte que fundamenta teoricamente a introdução do tema gestão democrática no Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No documento Texto Base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, material utilizado na Assembléia Geral ocorrida no Congresso Estadual consta o registro de como ficaram sistematizadas as propostas, organizadas para o processo de votação. Faz-se importante ressaltar que nesse Texto Base estão listadas e justificadas legalmente, também, as propostas que não irão para votação “em respeito aqueles que as formularam durante os encontros de debates nas escolas” (p.02).

Na introdução do tema mais uma vez é colocado que o projeto político-cultural da *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição* tem um compromisso histórico com a educação de qualidade para todos e neste caso a democratização da gestão

[...] é qualificada pelo desencadeamento de um amplo processo participativo de construção de novos caminhos para definir, estruturar e organizar em novas bases e sob uma perspectiva processual, a proposta de educação para o Estado de Mato Grosso do Sul, isto é, permanente acompanhamento, avaliação e redefinição.

A participação coletiva deve constituir-se o eixo basilar da política de gestão do ensino, implicando ‘um esforço de efetivo diálogo com a comunidade, no sentido de que é necessário obter desta a verdadeira face de seus problemas, necessidades, aspirações, e condições de existência, bem como levar a essa comunidade os instrumentos de reflexão que lhe permitam tomar decisões fundamentais e maduramente refletida’. Além disso, é preciso que os sujeitos apreendam os ‘instrumentos conceituais’ necessários para a compreensão da lógica do funcionamento da sociedade capitalista, assim como das formas concretas de superação dos problemas enfrentados. Deste modo, a democratização da gestão pressupõe não apenas o direito de opinião e decisão, como também o direito de acesso aos conhecimentos necessários para fundamentá-la. Assim, a democratização da gestão impõe a abertura da função pedagógica da escola para além do alunado, de modo a abarcar toda a comunidade, num duplo sentido: seja para aprender com ela as formas particulares e concretas das questões a enfrentar, seja para intermediar seu acesso aos conhecimentos que lhe são necessários para tal enfrentamento.

Para isto, foram instituídos canais orgânicos e articulados de participação, através dos quais toda a sociedade pode assumir, efetivamente, o compromisso de tornar real a proposta de educação pretendida (MATO GROSSO DO SUL, Texto Base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, 2001, p. 3 e 4).

Quanto ao documento final denominado **Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**, cabe, aqui ressaltar que as palavras do Secretário de Educação Prof. MSc. Pedro Kemp, no texto de apresentação, longe de serem consideradas veladas, mas claramente explícitas, se pode perceber que, mesmo consciente dos obstáculos e dificuldades colocadas pela sociedade vigente, há um desejo, de busca de um novo modo de caminhar, já que o caminho ainda é o mesmo.

Ao defender o fortalecimento da autonomia, a educação para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a qualidade enquanto melhoria das condições de vida e a responsabilidade do Estado com as políticas sociais, postula-se um rompimento com a perspectiva tecnocrática neoliberal.

Objetivando essa superação é que foram formuladas as proposta de diretrizes políticas para a educação, registradas no Plano de Educação. As mesmas estão assentadas em três grandes eixos: *a democratização do acesso, a qualidade social de educação e a democratização da gestão*. Esses eixos, considerados a base para os seguintes princípios norteadores (p.12):

- Compromisso com a formação política da comunidade escolar – compreensão dos mecanismos de exploração que caracterizam a sociedade contemporânea; limites e possibilidades de avanços sociais no interior desta sociedade; caráter necessário de um processo de transformação radical da sociedade, com garantia de uma participação qualificada no processo de discussão e ação.
- Compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada.
- Reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, capaz de realizar significativas transformações na prática pedagógica, de modo a contribuir na correlação de forças da luta social, sem desconhecer as dificuldades reais para uma ação radicalmente transformadora da sociedade como um todo.
- Planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas pela escola.
- Compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização da estrutura escolar.

Cabe aqui ressaltar que todas as propostas para a gestão democrática (Cf. Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2001, p. 47 a 51) apresentadas no terceiro Momento da Constituinte Escolar, conforme os

registros acima delineados (Caderno da Constituinte Escolar nº11) foram aprovadas, portanto o que cabe, aqui é o registro das **Diretrizes e Metas Acrescentadas pelas Escolas**. São elas:

1-Eleição de Diretor e Diretor Adjunto: (a) A eleição para diretor e diretor adjunto far-se-á através do voto proporcional, que permite a ponderação entre os vários segmentos. (b) A proporcionalidade do peso dos votos nas eleições para diretor e diretor adjunto será a seguinte: 50% de peso para os votos dos profissionais da Educação Básica e 50% de peso para os votos de pais e alunos.

2- Do voto dos pais ou responsáveis: (a) Na eleição para diretor e diretor adjunto terão direito a voto os pais (pai e mãe) ou o responsável pelo aluno.

3- Definição de *quoron* para eleição de diretor e diretor adjunto: (a) Para efeito de validação da eleição, será necessário a presença de 50% do universo eleitoral da Unidade Escolar.

4- Participação dos pais para efeito de *quoron* nas eleições para diretor e diretor adjunto: (a) Na definição do *quoron* para a eleição de diretor e diretor adjunto será computado o voto de apenas um dos genitores (ou responsável), do aluno com idade inferior a 15 anos.

5- Participação do aluno no processo eleitoral: (a) Terá direito de votar e ser votado o aluno a partir de 12 anos.

6- Mandato dos diretores eleitos: (a) O mandato do diretor e do diretor adjunto será de três anos com direito a uma reeleição.

7- Critérios para a candidatura e lotação de diretor e diretor adjunto: (a) Lotação de diretor adjunto nas escolas que oferecem três turnos, independente do número de alunos. (b) Para concorrer à eleição de diretor e de diretor adjunto o candidato deverá ser lotado na Unidade Escolar na qual pleiteia a referida função.

8- Eleição para as escolas conveniadas: (a) As escolas conveniadas serão inseridas no processo de gestão democrática, com direção colegiada.

9- Capacitação para os diretores eleitos: (a) Capacitação para as diretoras realizadas em duas etapas, sendo a primeira logo após a eleição. (b) Capacitação para diretores, com duração de 30 dias, será realizada antes do início do mandato.

10- Colegiado Escolar como Unidade Executora: (a) Os Colegiados Escolares passarão a gerenciar os recursos públicos federais e estaduais, juntamente com a APM.

11- Alimentação Escolar: (a) Será implantada horta escolar (MATO GROSSO DO SUL, Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, 2001, p. 50 e 51).

Conforme já ressaltado, foi até aqui apresentada a busca efetuada nos registros documentais da Constituinte Escolar sobre o tema “Gestão Democrática da Educação”, na seqüência o estudo se detém na concepção de democracia implícita na gestão democrática.

3. A concepção de democracia implícita na Constituinte Escolar

Para delinear o processo de democratização que se busca alcançar, os sujeitos históricos da Constituinte Escolar procuraram deixar claro a compreensão que possuem das características da sociedade vigente, destacando o papel que o neoliberalismo ocupa neste período particular do capitalismo e qual o significado de democracia, ressaltando no Caderno da Constituinte Escolar nº 11, que a “democracia implica o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.4).

Chama a atenção de que na educação esse movimento é visível no discurso da escola autônoma “em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso, eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades” (p.4).

Essa é uma situação que ocupou o espaço conquistado pela luta do setor educacional na década de 1980. Lembra Daros (1999, p. 89) que: “Dentro da perspectiva de democratização da sociedade brasileira, [...]. a questão da participação como pressuposto de democratização era vista [...] como possibilidade de ‘abrir espaços nas decisões autoritárias e arbitrárias’”.

E foi nesse momento que houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que clamava pela democracia, isto é, por uma educação democrática, pela qualidade de ensino, pelo acesso e permanência do aluno na escola, por uma forma de organização, de funcionamento, de ensinar e de aprender menos excludente. E, ainda, por planos de cargos e salários, por uma autonomia financeira (o Estado na função que lhe cabe), pedagógica e política, enfim, por um espaço significativo de participação dos educadores na tomada de decisões dos assuntos da escola.

Porém, tais anseios não lograram o êxito almejado no sentido de que o projeto neoliberal de educação, conforme já colocado, ganhava forças, seus atores colocando roupa nova nas conquistas decorrente das lutas dos educadores e imprimindo nessas conquistas as suas concepções liberais, avalizados pela força do capital.

Nesse ínterim, o Projeto Escola Guaicuru e o seu Projeto Constituinte Escolar tentam driblar a situação, apresentando à sociedade um projeto alternativo de educação, fundamentado na **democracia participativa**, cujo entendimento parte da premissa de que “**a democracia é construída através da participação**, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania” (p.4, grifos nossos). E que ciente das determinações da sociedade capitalista “é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade” (p.5).

Uma participação na qual o cidadão tem o direito de opinar, discutir, planejar e construir os projetos específicos de cada área da administração pública. Participação que propicie “a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões” (p.5).

No âmbito educacional, essa participação está relacionada à formação da cidadania ativa⁵⁶ e se concretiza através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. Enfim, uma educação pautada na *democratização da gestão*, cujos fundamentos asseguram os princípios da democracia popular e do direito à igualdade concreta entre os homens, através da participação coletiva, ou conforme a nomenclatura utilizada nos documentos, uma democracia participativa, com caráter popular.

E o grande anúncio do Projeto Constituinte Escolar seria a instituição desses mecanismos, ou seja, “canais orgânicos e articulados de participação, através dos quais toda a sociedade pode assumir, efetivamente, o compromisso de tornar real a proposta de educação pretendida” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 4).

Até aqui foi ressaltado o caráter explícito da concepção de democracia na Constituinte Escolar, conforme preconizado nos documentos que apresentam a gestão democrática.

⁵⁶ 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”.

A concepção de democracia implícita na Constituinte Escolar já pode ser percebida quando o canal orgânico de participação, que certamente estaria contribuindo para um dia tornar real a proposta anunciada, se fecha quando da interrupção da Constituinte, mostrando que os “mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático”, tais como: “organização independente”, “reconhecimento do direito de influir nos centros de decisão do poder do Estado” e, também, na “formulação das políticas públicas” (DAROS, 1999), não foram assumidos ou mesmo compreendidos pelos sujeitos da escola, da SED, enfim, nem pela sociedade política e nem pela sociedade civil. A democracia participativa, de caráter popular anunciada não “emanou do povo”, não foi por ele exercida. E muitos fatores contribuíram para tal.

A democracia efetiva lembra Frigotto (2002, p. 53), só é possível “[...] sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc., dos seres humanos na produção de sua vida individual e social”.

Quanto a essa igualdade, na Constituinte Escolar é destaque a questão da qualidade social, colocada também como a função primordial da educação, cujo objetivo é a capacitação de homens e mulheres para compreenderem conceitos e mecanismos de interpretação das mais diversas formas de manifestação dos problemas sociais com a condição de existência, aproveitando instrumentos como a consciência, a clareza de objetivos, o estabelecimento de metas e prioridades na superação de dificuldades fundamentadas a uma sólida base científica, à ética, às lutas sociais, aos direitos da cidadania, **enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor** (MATO GROSSO DO SUL, 2001, grifo nosso).

É uma proposta apresentada como contraponto ao caráter hegemônico propalado pelos donos do capital, que aparentemente não descartam em nome do discurso da democracia, mas, que na tomada de posições e nas principais decisões da vida da nação, ignoram as demandas sociais e a formação humana, mas que apresenta, em contrapartida, uma problemática que pode ser assim explicada:

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro **não o mercado e o capital, mas o ser humano**. Trata-se de reiterar e dar saturação histórica ao ideário de Protágoras que coloca o ser humano como medida de todas as coisas. Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao grande capital, mas ao conjunto de direitos humanos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nessa

perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2002, p.65, grifo nosso).

A partir dessas considerações, as observações de Atílio Boron (2001) são também elucidativas. Segundo ele, as metas globais que hoje em dia são propostas pela grande maioria das forças progressistas da América Latina e que resumem boa parte das reivindicações que os partidos populares tem exigido e que podem ser chamados de grandes objetivos são: “modernização social, justiça distributiva, ética da solidariedade, **democracia participativa**” (p.227, grifo nosso). São “formulações gerais [...] de um chamado [...] a discutir e promover um ambicioso programa de transformações sociais” (p. 227).

Para Boron, essas formulações são resultados de controvérsias no seio das forças democráticas e ninguém poderia negar que é uma mensagem que eleva o debate político a um nível melhor, mas que é necessário dizer, que são formulações que se apóiam nas concretas e inegáveis mudanças que o regime democrático produziu na vida política nacional.

Salvo as contradições e apesar das dificuldades econômicas, que são muito graves, houve um avanço do ponto de vista da consolidação democrática, mas que, no geral, todas as tentativas desembocam em prol de um mesmo objetivo: a servidão moderna. Essa questão é assim por ele colocada:

O surgimento do neoliberalismo após a Segunda Guerra e sua posterior consolidação a partir da década de 1980 trazem consigo um formidável ataque contra o igualitarismo e a ‘solidariedade coletivista’ em quaisquer de suas formas: desde a aparentemente mais benigna, o ‘Ministério do Bem-estar’ das sociais democracias européias até a mais virulenta (a juízo dos ideólogos neoliberais) corporificada no ‘modelo soviético’ vigente na União Soviética e nos países do Leste Europeu. Ambas as variantes, nas palavras de Hayek, se movimentavam em prol de um mesmo objetivo: a construção de uma sociedade de iguais. Eram, por isso mesmo, rotas alternativas que desembocavam em um mesmo desastre civilizatório: a servidão moderna (BORON, 1994, p. 55).

Não se nega que o processo de democratização vem sendo construído, mas é importante lembrar que é um processo muito complexo e lapidado a duras penas,

como exemplo não se deve esquecer que a conjuntura atual da América Latina é uma das mais críticas da história, conforme coloca o autor:

A gravidade da crise econômica, resultante de um prolongado estancamento de suas forças produtivas e das novas – as mais desfavoráveis – condições da economia mundial; a herança de uma fenomenal dívida externa, tão ilegítima quanto impagável; e, por último, as abertas ameaças que surgem sobre nossa incipiente transição democrática, configuram uma grande constelação de problemas cuja seriedade dificilmente poderia ser exagerada (BORON, 2001, p. 229).

São muitos os desafios daí decorrentes clamando por respostas coerentes, concretas e viáveis, e a pergunta é evidente: como enfrentar essa situação?

Boron chama a atenção para as grandes opções que vem sendo propostas e que aderem a uma concepção ideológica e doutrinária de democracia, colocando-a no auge de sua escala de valores. Esse autor se reporta a José Maria Medina Echeverria (1977) que recordava que “a democracia ‘basta a si mesma’, se fundamentada na excelência” (p.230), mas, considerando o movimento histórico e universal da existência humana, um conceito desse porte só permanece no mundo das idéias.

Nesse sentido, é necessário perceber que as grandes opções não estão isentas de determinações postas que estabelecem os critérios, independentes do desejo do homem. Assim, não está à disposição um meio termo, mas duas alternativas com a liberdade de escolher apenas uma:

Ou opta pela consolidação democrática, o que significa a implantação de uma ampla política de alianças sociais com o conjunto das classes e camadas populares; ou escolhe o caminho da disciplina econômica e o cumprimento das obrigações externas, e nesse caso a transição democrática será quase completamente condenada ao fracasso (BORON, 2001, p. 230).

Se a opção for pela primeira é preciso ter claro que:

[...] priorizar a fundação de uma ordem democrática significa assumir um compromisso consciente – que inclui tanto o governo quanto a oposição política e toda a conjuntura da sociedade civil – de redefinir as políticas governamentais a partir de seu eventual impacto sobre o processo de consolidação da democracia (Ibid., p. 230-231).

Por isso é preciso ter claro o peso decisivo que o desenvolvimento da economia tem na viabilização de um projeto democrático e como, no momento, não se consegue desvencilhar-se dessa força, é preciso compreender em que medida é possível diminuir a incompatibilidade entre democracia e capitalismo. Mas como fazer isso? Caminhando um pouco mais na história, Boron lembra o Brasil, no período da ditadura militar, por 21 anos proclamou a antidemocracia contra o propalado comunismo.

Frente a tais constatações é preciso ter muita cautela ao usar a palavra democracia, ponto focalizado por Coutinho, que observa:

Chamo a atenção para o fato de que a observação do filósofo marxista Georg Luckás, *a democracia deve ser entendida como um processo e não como um estado*. Por isso, parece mais adequado falar em democratização. [...] *A democratização como valor universal*, já que o que tem valor não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos – formas essas modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento –, mas o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política (COUTINHO, 2002, p.17).

Não se nega no processo de democratização a importância da participação política. Mas nessa crescente relação há uma contradição da história, isto é, um choque entre grupos de sujeitos que se organizam para ousarem participar politicamente, com um pequeno grupo, formado por membros de uma classe, ao mesmo tempo, economicamente dominante e hegemônica quanto ao controle do Estado e, conseqüentemente do poder político, assim, defensores da ordem social capitalista vigente. Para superar essa contradição seria necessária a superação de muitas práticas que hoje se encontram arraigadas e até fortalecidas. Essa superação é uma idéia há muito discutida e não realizada por ser uma questão de ampla complexidade.

Este é apenas um exemplo que confirma um dos pressupostos da teoria de Marx quanto ao fato de um novo organismo social só se firmar após o esgotamento pleno de todas as condições existentes num determinado molde. Nas suas palavras:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produções novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que são capazes de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX, 1983, p. 25).

A condição hoje posta para o exercício da democracia com a participação direta da comunidade, em que a soberania não é delegada a representantes, a democracia de Rousseau, conforme lembrou Coutinho (2002), choca-se com a lógica do capital, e é preciso aqui lembrar que a lógica do capital é regulada pelo Estado, pelo poder político.

É um choque que não se dá em um determinado ponto, nem num dia D e numa hora H, mas através de choques permanentes explícitos a partir da ditadura aberta acobertada pelo discurso democrático, que pode ser exemplificada conforme os moldes schumpeteriano.

É uma democracia de caráter formal, que consiste no modo peculiar de seleção das elites, que, ao invés de ser uma arma de emancipação da classe trabalhadora, contraditoriamente se transforma em uma “arma de legitimação de chefes carismáticos que, dizendo falar em nome do povo, na verdade, representam os interesses da perpetuação da ordem capitalista” (COUTINHO, 2002, p.18).

É a democracia como método, como regra do jogo, drasticamente reduzida, “inicia-se com Schumpeter, mas prossegue com Giovanni Sartori, com Roberto Dahl, com Norberto Bobbio e com muitos outros pensadores do século XX” (Ibid., p. 19).

O Projeto Constituinte Escolar, entendido como um movimento da sociedade civil pode ser ilustrado conforme Oliveira (2002), que caracteriza a ação das forças dessa sociedade civil: “uma espécie de exaustão da ditadura e do autoritarismo” (p.41). Uma concepção forte na teoria, porém, demarcada pela concepção fraca de democracia na prática, mutilada de seu sentido mais profundo, ou seja, uma distância nos entendimentos, evidenciando uma desarticulação entre essa sociedade civil e a sociedade política, o que não poderia acontecer, uma vez que ambas são importantes num processo que busca a democratização das relações e do poder.

Quanto a essa desarticulação, Gramsci (1984) alerta que a sociedade civil e a sociedade política formam o próprio Estado, mas pode haver um distanciamento entre elas, e neste é colocado um problema de hegemonia, isto é, a base histórica sobre a qual a sociedade civil se desloca pode alavancar uma forma extrema de sociedade política: “ou para lutar contra o novo e conservar o que cambaleia, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se” (p.185).

Superar a ordem vigente é preciso, não se nega essa utopia, no sentido de algo que possa vir a existir, mas é necessário que se entenda que está posta uma materialidade que, no momento “demonstra a incompatibilidade [...] de organização com qualquer progresso revolucionário e define a situação econômica como a mais perigosa e a mais estagnante” (GRAMSCI, 1984, p.4).

Portanto, não é só para a situação econômica que se faz necessário estar atento, é preciso atentar também para outros fatores, implícitos e explícitos, não se nega, mas que fazem a diferença quando se assume uma nova maneira de caminhar na busca de algo que possa vir a existir.

E aqui está se chamando a atenção para o fato de que o caráter constituinte da Constituinte Escolar, ou seja, “todo poder emana do povo”, conforme o princípio da Constituição Federal (Artigo 1º, parágrafo único), não foi concretizado, primeiro, levando-se em conta os fatores até aqui colocados e, segundo, outros fatores que podem explicar o agir dos sujeitos da escola e da comunidade por sofrerem de certos constrangimentos ideológicos, ou culturais ou teóricos que inibem seus anseios democráticos, impedindo que uma concepção de democracia mais efetiva, que em processo, começando pelo interior da escola, venha a se fortalecer, independente de interstícios institucionais ou mesmo estruturais.

CAPÍTULO III

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A DEMOCRACIA

O objetivo desse capítulo é trazer à tona elementos teóricos que possibilitem apreender com um nível mais elevado de propriedade a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 – 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).

Com essa perspectiva, busca-se uma direção teoricamente fundamentada que permita o aprofundamento da compreensão da concepção de educação, de sociedade e de gestão democrática, bem como sua articulação com o entendimento de democracia presentes no momento atual. Portanto, visa analisar três categorias consideradas básicas que se apresentam, nesse estudo, articuladas: educação, democracia e gestão. Em outras palavras: no campo da educação, o que se entende por gestão democrática e qual a concepção de democracia que sustenta esta gestão.

Parte-se do pressuposto de que a construção dessas categorias, assim como toda expressão humana resulta de um complexo histórico produzido pelo homem trabalhador, pelo homem empresário, pelo homem intelectual, pelo homem excluído, enfim, todos os tipos de homens que a história, em suas determinações, suas contradições, suas mediações, suas diferenças foi configurando. São os sujeitos históricos da sociedade contemporânea.

Parte-se da busca da anunciada compreensão da democracia na batalha das idéias pedagógicas colocadas por teóricos que estudam a questão indo para a configuração da democracia no Brasil de hoje. Nesta, analisa-se a relação democracia e educação desembocando no tema da gestão democrática da educação fazendo a articulação com a concepção de democracia. Nessa articulação ficam evidentes os

dois projetos de gestão que se contrapõem nesse estudo e esta contraposição remete à busca dos fundamentos teóricos de cada um deles, ou seja, na falta de uma denominação mais específica optou-se por gestão democrática da educação no projeto antineoliberal e gestão democrática da educação no projeto neoliberal.

1. Compreendendo a democracia na batalha das idéias

A questão da democracia não é nova, desde a Antiguidade é um debate que permeia todas as discussões presentes, quer no âmbito das políticas (dentro do partido ou como diretriz, opção, meta), quer no âmbito social. Não é, portanto, uma questão simples, considerando que para chegar a compreensão de seu significado, conceito ou concepção é preciso contextualizá-la num período histórico. Nesse sentido, o que se pretende aqui, não é a realização de um tratado sobre as questões da democracia, mas mostrar como hoje ela se apresenta, vez que todos, independentes da concepção que sustentam, a utilizam para legitimar suas idéias.

Segundo Barry Holden que apresenta o verbete Democracia no Dicionário do pensamento social do século XX, editado por Outhwaite e Bottomore (1996, p.179), o significado da palavra democracia é “governo do povo”. Ela foi usada pela primeira vez no século V a.C. pelo historiador grego Heródoto que combinou as palavras gregas *demos* que significa “o povo” e *kratein* que significa “governar”. Abraão Lincoln a definiu como “governo do povo, pelo povo, para o povo”.

Barry Holden lembra que na Grécia antiga a democracia era direta, o povo governava de forma efetiva, reunindo-se e tomando diretamente as decisões políticas básicas. Ainda segundo o autor, a forma predominante de democracia nos dias de hoje é a democracia liberal. Liberal no sentido de preocupação com as liberdades individuais através da limitação do poder do governo. Os que defendem esse tipo de democracia afirmam que “as liberdades liberais essenciais são necessárias para que se possa dizer que existe democracia. Sem liberdade de expressão, de associação [...], o povo [...] não poderia dispor das escolhas que lhes permitem tomar as decisões políticas básicas” (p.181).

O estudioso ainda ressalta que sendo contestada a democracia liberal por sistemas alternativos que defendiam um direito superior a essa forma de democracia, duas variantes surgiram: a comunista (democracia popular) e a não-liberal. A pretensão de serem democráticas partia da idéia de “vontade geral”, formulada por Rousseau (1712-1778) e também a noção leninista do partido comunista e os argumentos dos defensores eram de que na democracia liberal “o poder do povo era corrompido pelas maquinações do capitalismo” (Ibid).

É também observado pelo mesmo estudioso que no século XX, com a prevalência da democracia liberal, busca-se sua superação a partir de teorias mais realistas e modernas. “Os teóricos democráticos elitistas [...] viram-se [...] sujeitos a crítica por parte dos teóricos participativos” (p.182). Estes últimos afirmam que os primeiros não são teóricos realmente democráticos e o que a democracia precisa para existir é da participação de todo o povo. Quanto a esse último está registrado que “há aqui, bem nítidos, ecos da teoria democrática radical, mas existe a dimensão de uma crença [...] de uma participação de massa [...] para além do sistema político [...]” (Ibid.).

Como se vê, a democracia se apresenta através de vários contornos. Sartori (1994a; 1994b), a define, também, como poder do povo e destaca, também, várias formas de democracia: a democracia direta, a democracia liberal, a democracia popular, a democracia social, a democracia participativa, a democracia representativa.

Reafirma o autor que não dispomos, no momento, de nenhuma democracia direta, ou alguma experiência significativa nessa forma. “Todas as nossas democracias são indiretas” (p.37). A democracia liberal tem a seguinte fórmula: “igualdade através da liberdade, por meio da liberdade, não liberdade por meio da igualdade” (p.173). Democracia popular, explica o autor, é uma redundância verbal, pois “[...] a palavra democracia já significa poder popular, [...] poder popular do povo” (p.271).

A democracia social é traduzida como um estilo de vida. A democracia participativa, segundo o autor, significa “tomar parte pessoalmente” no sentido definido da palavra e não no sentido diluído (p.159). E a democracia representativa é substituída pela macrodemocracia do referendo, segundo o autor, hoje em dia,

tecnologicamente praticável, e, “satisfaria o requisito central da democracia direta e, em sua esteira, da democracia populista e participativista” (p.161).

Benevides (2000), fala de formas de democracia semidireta. Ela argumenta que a Constituição Brasileira admite a combinação de formas de democracia direta com a democracia representativa. Ela coloca que ao princípio “todo poder emana do povo”, acrescentou-se: “que o exerce por meio de representantes eleitos ou **diretamente**, nos termos desta Constituição” (p.10, grifo nosso).

A autora explica que há uma polêmica levando a optar entre uma ou outra. Ela está convicta “de que os mecanismos da democracia direta atuam como corretivos necessários à representação política tradicional”. Por isso, afirma: “prefiro falar em democracia semidireta” (p.45).

A busca da definição do significado da palavra democracia, bem como o conceito e a concepção que desse subjaz, continua a ser “um dos temas mais candentes da batalha de idéias entre as diferentes forças sociais em contraste” (COUTINHO, 2002, p. 11). Por isso se faz necessário reconhecer as dimensões históricas, atentando para os fazeres que vêm sendo realizados pelos sujeitos históricos, que a partir dos fundamentos teóricos que alicerçam os seus modos de pensar oferecem contribuições para a travessia da abstração científica ao concreto pensado.

Assim, ainda segundo Coutinho, houve épocas na história que o liberalismo⁵⁷ apresentava-se como alternativa à democracia e que no século XX, a partir dos anos 1930, o “liberalismo assume a democracia e passa a defendê-la, mas, reduzindo-a, minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente reduutivo” (Ibid.). Nesse sentido, o autor ainda alerta: “[...] quando hoje nos dispomos a avaliar uma teoria ou uma situação concreta como sendo ou não

⁵⁷Smith (1978), o primeiro de uma série de campeões do liberalismo, lançou mão do racionalismo e da plena confiança na “ordem natural” tornando-as “a base tradicional do liberalismo individualista” (p. XI). Com suas palavras: “[...] cada pessoa [...] deve ser primeira e principalmente deixada ao seu próprio cuidado; e cada pessoa é certamente, sob todos os pontos de vista, mais apta e capaz de cuidar de si do que qualquer outra pessoa” (Ibid.). Smith critica radicalmente toda regulamentação que pretende proteger determinadas atividades ou grupos alegando que “cada um cuide de si de acordo com seus próprios interesses” (Ibid.).

Para Gramsci (1984), o liberalismo é entendido como uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. “[...] é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição de renda nacional” (p.32).

democrática, temos que saber de que concepção de democracia estamos falando” (p.21).

Fazer tais diferenciações é imprescindível considerando que “[...] já não se tem como objetivo apenas afirmar a democracia contra a antidemocracia, mas [...] mostrar um conceito mais amplo e universal [...]” (Ibid.).

Coutinho ressalta que no Brasil “temos uma sociedade do um quarto: 25% estariam incluídos e 75% estariam fora” (p.31) e que diante desse quadro está claro que apenas um quarto da população é levado em conta dentro do projeto neoliberal, isto é, são poucos os que vem dando legitimidade a esse projeto de sociedade e nesse ponto está uma contradição a favor daqueles que vem mostrando a necessidade de mudar esse quadro, mesmo sem a possibilidade, ainda, de se chegar a uma transformação radical.

Continuando a discussão sobre os sentidos da democracia e o controvertido processo que demonstra as disputas que existiram e existem em torno do seu conceito, o autor chama a atenção de que “[...] boa parte da discussão teórico-política ou ideológico-política, no mundo de hoje, é uma discussão centrada em torno da definição de democracia” (p.11).

Exemplificando, apresenta-se o pensamento de Schumpeter e o pensamento de Rousseau, evidenciando diferentes noções de democracia, a partir de uma visita à “fonte nascente”.

Schumpeter (1984), um dos primeiros pensadores liberais, valorizava a expressão democracia, colocando-a a serviço da conservação da ordem existente. Esse autor afirmava que não se formam maiorias, a política é feita por elites; o povo, aliás, não consegue juntar razão e interesse, é incapaz de avaliar aquilo que lhe interessa efetivamente.

A democracia consiste apenas num método peculiar de seleção das elites através de eleições periódicas. Pouco importando ser o voto popular racional ou não. Se de quatro em quatro anos diferentes elites se submetem à competição eleitoral, estamos numa democracia. Democracia passa a ser o cumprimento de algumas regras do jogo, sendo a principal delas a existência de eleições periódicas, nas quais o povo (de resto, sem nenhuma consciência do que está fazendo) escolhe entre elites.

Como contraponto, apresenta-se o pensamento de Rousseau (1978), que tinha uma concepção radicalmente diversa de democracia. A democracia significa participação de toda a comunidade. Só é legítima uma lei aprovada em assembléia popular; o povo não delega sua soberania a representantes, o povo comissiona, ou seja, nomeia funcionários que executam sua vontade. Nesse sentido, democracia é claramente democracia direta e participativa. E mais, a democracia se prima na igualdade que permite ao cidadão participar da construção de uma vontade coletiva. E essa igualdade tem uma base material. E aqui Rousseau está indicando algo de extrema atualidade: não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos.

Rousseau não nega a existência da democracia, mas garante que uma democracia pura, integral, não poderá realizar-se na prática, pois as circunstâncias e as contingências acabam sempre por exigir formas mistas. Assim ele explica:

Tomando-se o termo no rigor da aceção, jamais existiu, jamais existirá uma democracia verdadeira. É contra a ordem natural governar o grande número e ser o menor número governado. Não se pode imaginar que permaneça o povo continuamente em assembléia para ocupar-se dos negócios públicos e compreende-se facilmente que não se poderia para isso estabelecer comissões sem mudar a forma de administração. [...] acrescentemos que não há forma de governo tão sujeita às guerras civis e às agitações intestinas quanto a forma democrática ou popular, porque não há outra que tenda tão forte e continuamente a mudar de forma, nem que exija mais vigilâncias e coragem para ser mantida na forma original. É, sobretudo, nessa constituição que o cidadão deve armar-se de força e constância, e deve ter presente no coração, todos os dias da vida, o que dizia um palatino virtuoso⁵⁸ na dieta da Polônia: *Malo periculosam libertatem quam quietum servitium*⁵⁹ (ROUSSEAU, 1978, p. 84-85).

É preciso entender que uma concepção de democracia num sentido mais amplo e universal carece de um determinado alicerce de sustentação que, ao ser considerado e analisado o rumo dos fatos perceber-se-á que a base material em que tal concepção se constrói ou está se construindo, precisaria caminhar mais quanto à modificações de cunho estruturais, para

[...] num sentido forte, no sentido de um regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados – implica, indiscutivelmente, uma dimensão social e,

⁵⁸ O palatino da Posnânia, pai do rei da Polônia, Duque da Lorênia (ROUSSEAU, 1978).

⁵⁹ “Prefiro a liberdade perigosa à tranqüila servidão” (ROUSSEAU, 1978).

conseqüentemente uma dimensão econômica. Não há igualdade política se não há igualdade substantiva, igualdade que passa pela esfera econômica. E Rousseau, pensador do século XVIII, viu e insistiu claramente nisso (COUTINHO, 2002, p. 20).

Considerando a base estrutural da sociedade capitalista, a democracia participativa não pode responder ao momento histórico, mas existe e pode “fazer pressão” do outro lado da barricada, desde que seja compreendida pelos sujeitos que a reivindica, em seus determinantes, contradições e mediações possíveis, caso contrário continuar-se-á a discursar sobre democracia, distanciando-se da base material que ostenta os meios de produção, dificultando a travessia que propicia sair do mundo das idéias para um concreto pensado.

Para Aristóteles (1979), à sua época, a democracia era identificada “com a condição de homem livre” (p. 125), ou seja, ele definia democracia como condição para a cidadania, mas, nos interstícios do processo capitalista, essa definição foi se carregando de determinantes históricos e se acomodando às demandas liberais de uma burguesia em ascensão, perdendo, assim, a sua medula igualitária e se compatibilizando com a ordem social do capitalismo, pois como dizia Marx (1984), só servia para determinar que membros das classes dominantes haveriam de ser os encarregados de exercer a ditadura do capital sobre o resto da população.

Norberto Bobbio, também como Schumpeter, defende a democracia como um método de governo, um conjunto de regras e de procedimentos para a formação das decisões coletivas, na qual está prevista e facilitada a ampla participação dos interessados. A não concordância aos fundamentos que embasam o pensamento de Bobbio não impede de trazer para análise uma alerta por ele colocada sobre as dificuldades da democracia em tempos como o nosso.

Em uma das suas obras *Liberalismo e Democracia* (1994), Bobbio faz uma observação que não pode ficar ausente das análises feitas sobre o tema em questão:

É inegável que historicamente ‘democracia’ teve dois significados prevaletentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efetivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costuma-se distinguir a democracia formal da substancial, ou, através de uma conhecida formulação, a democracia como governo do

povo da democracia como governo para o povo (BOBBIO, 1994, p. 37-38).

Fica assim evidente a possibilidade de diferenciar duas formas de democracia, a democracia participativa (substancial) como governo do povo e a democracia representativa (formal), como governo para o povo.

A sociedade capitalista moderna se autodetermina democrática, afirmando que defende princípios de liberdade, igualdade e fraternidade de todos os cidadãos. Contudo, essa democracia liberal é uma democracia apenas formal, na medida em que esses três princípios, na prática, só são válidos para aqueles que fazem parte do mundo ocidental da minoria burguesa. Assim, a liberdade aqui referida é a liberdade de mercado, de poder econômico, só aqueles que possuem tais características estão tendo condições de optar e decidir.

Bobbio, numa segunda obra, *O Futuro da Democracia*, adverte que na prática, o que se percebe são promessas não cumpridas pelos idealizadores da democracia, até porque os espaços políticos onde essa prática poderia se efetivar são limitados e utilizados para a revanche dos interesses particularizados e corporativos, e, aponta, ainda para uma questão mais crucial, a insuficiente educação dos cidadãos.

Bobbio ainda ressalta que as práticas democráticas populares não se enraízam em instituições democráticas que as conservem e ampliam, uma vez que são mediadas por aparelhos de controle produzidos e dirigidos pelas classes dominantes. E, mais, que essas práticas democráticas populares têm funcionado apenas (o que é muito) como meios de pressão e não chegam a novas formas de sociabilidade e de poder. Adverte, ainda, que muitas das alternativas democráticas que objetivam um caminho que direcione para a transformação da sociedade, mesmo quando chegam a se realizar sob a forma da democracia de base ou de massa, são absorvidas pelas organizações partidárias de cunho clientelístico ou de cunho burocrático que manipulam decisões e idéias à sua revelia, cujo entendimento equivocado adotam como sendo um procedimento democrático, ou seja, utilizam-se da estratégia do consenso em detrimento à coerção camuflada.

Fazendo uma observação sobre o sentido do consenso, o autor relata que:

Entre as mil coisas que a cada dia se pode ler sobre esses problemas, nenhum me parece mais convincente que um artigo de Franco Alberoni,

publicado no Corriere della Sera, de 9 de janeiro de 1977, intitulado 'Democracia quer dizer dissenso'. Alberoni parte de uma mesa-redonda televisionada na qual algumas conhecidas personalidades sustentam que existe um regime democrático quando se pode contar com o consenso dos associados. Ele afirma: 'nada disso' – 'a democracia pressupõe o dissenso'. 'Ela requer o consenso num único ponto: sobre as regras da competição' (BOBBIO, 2000, p.74).

Concorda-se mais uma vez com Bobbio, que democracia é dissenso. Uma prática democrática no sentido mais amplo e universal da palavra democracia se pauta no dissenso, no conflito. Se for pautada no consenso tem outra concepção.

Gramsci (1984), por exemplo, observou que o significado mais concreto e realista de democracia é aquele que se pode deduzir em conexão com hegemonia. Nesse sistema, a democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos existe, na medida em que o desenvolvimento da economia e, também, da legislação, pode possibilitar a passagem dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.

Mas, hoje, para uma proposição do porte da colocada por Gramsci seria necessário promover, entre outras coisas, uma profunda mudança do Estado. É um tema que deve ser olhado com seriedade.

Frente ao até aqui colocado, questiona-se: como é que se põe a questão democrática no Brasil de hoje?

2. A democracia no Brasil de hoje

Oliveira (2002), fazendo uma retrospectiva histórica sobre a questão da democracia no Brasil, ressalta que ao se fazer a relação de uma democracia num sentido mais amplo e universal com a que se apresentou nas últimas décadas, a conclusão é desesperadora, conforme suas palavras:

[...] ao meu modo de ver, desde o período de Collor até hoje nós vivemos um simulacro de democracia. É como a história do leão. Ele tem cheiro de leão, ruge como leão, tem garras de leão, mas não é leão, é leoa. É o simulacro de democracia, temos instituições formais, eleições livres, até alternância do poder, mas isso se parece pouco com a democracia porque, de fato, estamos sendo conduzidos, de há muito, ao reino da não

alternativa. Quando não há alternativa, desapareceu qualquer rastro de democracia e isso vem sendo imposto (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Para explicar que a democracia no Brasil é um simulacro, o autor volta um pouco na história lembrando o período da ditadura militar. Período nitidamente desenvolvimentista “com o Estado socializando os prejuízos e privatizando os lucros” (p.45), ou seja, “o poderoso aparato produtivo erguido com o dinheiro popular, [...] subscrições compulsórias” (Ibid.). Lembra o autor que a esse processo, “Marx chamaria de uma poderosa acumulação primitiva⁶⁰” (Ibid.). Pois foi através desse processo que o Estado “ergueu um aparato produtivo cujo peso na economia brasileira beirava mais ou menos 30% do produto interno bruto” (Ibid).

A abertura do período denominado de redemocratização do País, o nascimento da Nova República, iniciou-se “com a ilusão de que as cauções do apoio populares, dos movimentos que haviam sido criados mesmo na própria ditadura, eram suficientes para pautar a agenda, a ação e o comportamento do novo governo” (p.46) que se iniciava com o Presidente Tancredo Neves, passando por Sarney. Nesse ínterim uma base vinha se edificando nos interstícios históricos, desenvolvendo tensões que direcionaram para a eleição de Collor de Mello seguido do “breve interregno” de Itamar Franco e chegando ao grande reinado de Fernando Henrique

⁶⁰ Marx desvenda, de uma maneira bem simples, o segredo da chamada acumulação primitiva, isto é, como na história da humanidade os homens juntaram bens e enriqueceram. Em outras palavras, qual a origem dessa riqueza, colocando, de início que: “o dinheiro é transformado em capital, por meio do capital é produzida a mais-valia e da mais-valia, mais capital. A acumulação do capital, porém, pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso supondo uma ‘acumulação primitiva’, precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim, seu ponto de partida” (MARX, 1984, p. 261). Para chegar ao objetivo da explicação, Marx ainda faz uso de uma anedota contada no passado: “Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto, nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. [...]. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente nada tinham para vender, senão a própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa, que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente [...]. **Na história real, como se sabe, a conquista, o assassinio para roubar, em suma, a violência, desempenharam o principal papel. [...]. Na realidade, os métodos da acumulação primitiva são tudo, menos idílicos**” (MARX, 1984, p. 261-262, grifo nosso). Considerando que a riqueza proveniente do capitalismo teve um ponto de partida, isto é, ele pressupõe uma pilhagem anterior, mesmo sem a necessidade de se debruçar neste momento, no todo desse riquíssimo texto, ficou claro que a chamada acumulação primitiva, a riqueza dos capitalistas não tem sua origem no resultado de um determinado momento em que uma elite laboriosa, inteligente e parcimoniosa soube conservar seus bens e, por isso sua riqueza foi crescendo, crescendo... A história real é outra, conforme grifo na citação acima. E sendo o Estado, ainda segundo Marx, considerado o “resumo oficial da sociedade”, e, conforme Gramsci, “o capitalista ideal”, tudo se explica.

Cardoso, “uma espécie de fascismo, se a contradição se suporta, liberal” (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Frigotto (2002) chama a atenção para a fragilidade democrática do Brasil após a ditadura civil-militar⁶¹ dos anos 1960-1970, ressaltando que essa fragilidade se explicita em todas as esferas da vida social, ponto que remete a Marx:

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).

O que se quer destacar com esta referência de Marx é que quaisquer que sejam as concepções e como resultado dessas, as práticas resultantes das ações humanas são produzidas pelas forças materiais então existentes, porém não se está deixando de lado que nesse processo condicionado, mas não determinístico, estão ausentes as lutas históricas dos sujeitos que sedimentaram o alicerce que deu concretude, ressaltando a concepção que subjaz, do momento “democrático” atual.

Marx e Engels (1979) demonstraram a partir da ciência da história que não existe uma natureza humana abstrata, fixa, imutável e estática, mas historicamente determinada.

A partir dessa premissa, acredita-se ficar mais claro a questão da democracia no sentido de precisar compreendê-la no momento histórico em que se processa, com base numa sociedade concreta. E, sendo assim, questiona-se: como é que se põe a questão democrática no Brasil de hoje no campo educacional?

⁶¹ Segundo Frigotto “não é comum na literatura que analisa criticamente o golpe de 1964 denominá-lo de ditadura civil-militar. Parece-nos esta denominação, ainda que aparentemente óbvia, é importante para significar que as forças armadas têm sua parcela pesada de culpa por terem rompido a sua tradição e seu papel constitucional, mas o núcleo central da ditadura se encontra nos interesses da classe detentora do capital. Isto nos permite perceber que, salvo os que morreram, os mesmos que tramaram o golpe de 64, ampliados por quadros cooptados de antigas forças que se contrapunham à ditadura, tramam e tecem agora a ditadura do mercado e do capital (2002, p.52).

3. A relação democracia e educação hoje

O tema da democratização da educação há muito é pauta na luta dos trabalhadores em educação. Inicialmente apareceu no cenário educacional brasileiro como proposta de abertura da escola para as massas e de sua articulação com a comunidade, com os pioneiros da educação nova, nas décadas de 1920 e 1930. Desde então, esteve presente, de um lado, como reivindicação, luta e prática dos educadores e, de outro lado, como discurso e política de governos (SPÓSITO, 1999).

No primeiro caso, tinha em vista a democratização da educação, a democratização da escola e do conhecimento. Para tanto, propunha o controle social da atuação do Estado na educação, mediante a conquista da autonomia administrativa, financeira e, principalmente, pedagógica da escola pública.

No segundo caso, apareceu, em diferentes momentos históricos, sempre com um caráter funcional, pragmático e imediatista, gerando uma cidadania tutelada, sob controle.

Do seio dos movimentos sociais, do debate e das propostas de setores progressistas da sociedade organizada (anos 1960, 1970 e 1980) emergiu uma concepção de gestão democrática voltada para a democratização das relações de poder, para a instituição de uma cidadania efetiva, para o controle social dos serviços públicos, tendo no horizonte a transformação da sociedade (SPÓSITO, 1999).

Essa concepção parece ter se traduzido em políticas públicas implementadas, nos anos de 1980, em estados e municípios brasileiros de administrações progressistas.

Em 1988, as forças sociais democráticas inscreveram a gestão democrática como princípio do ensino público na Constituição da República Federativa do Brasil.

No debate e na produção teórica educacional dos anos 1980 a relação educação e democracia foi enfocada sob a ótica da transformação da sociedade, destacando a importância da construção coletiva de uma escola pública capaz de promover a cidadania emancipada.

Na verdade, a criação de mecanismos de gestão democrática foi mais expressivo no momento histórico em que a busca de rompimento com a ditadura e a repressão dos anos 1960 e 1970 mobilizaram a sociedade organizada, na tentativa de

firmar uma ordem democrática. Consistiam em meios de contraposição à administração autoritária, burocrática, hierarquizada e ao planejamento de caráter tecnicista dos anos 1970. Visavam especialmente a politização da escola e o aprendizado da democracia, sendo esta almejada como participação nas decisões (SAVIANI, 1987).

Tecendo uma explicação sobre as modificações que marcam o período de transição entre as décadas de 1980 e 1990 e se estendem até os dias atuais quanto à relação educação e democracia, Neves orienta que:

O conteúdo da relação entre democracia e educação [...] na atualidade deve ser buscado [...] nos desdobramentos da política educacional liberal, especialmente em duas de suas principais marcas: no caráter antipopular, próprio das políticas sociais neoliberais em seu conjunto e, concomitantemente, na direção dada às suas ações educacionais, voltadas precipuamente para a formação técnica e ético-política da classe trabalhadora, de acordo com o que podemos definir como cultura empresarial (NEVES, 2002, p. 164).

A autora, quanto ao caráter antipopular, ressalta a possibilidade de percebê-lo através das seguintes características do projeto em questão: a privatização, a focalização, a descentralização dos encargos e a participação.

Exemplificando rapidamente tais características, a autora coloca quanto à privatização que “os empresários leigos do ensino assumem-se enquanto tal. [...] passam a fazer parte da nova burguesia de serviços” (p.164). No que se refere à focalização, o foco está direcionado para “ações na formação técnica e ético-política do trabalho simples, [...] no ensino fundamental, [...] na expansão do ensino médio [...] profissionalizante, [...] cursos de requalificação, [...] executados pelo Estado ou [...] por antigos e novos parceiros da sociedade civil” (Ibid.). Por descentralização dos encargos “desobrigação da ação direta do Estado [...] e a desconcentração da execução da política educacional, da esfera do executivo central para a esfera dos executivos estaduais e municipais [...]” (Ibid.).

Quanto à participação, a autora observa que nesse princípio está o ponto mais intrigante da política em voga, a sua contradição. A comunidade é chamada a participar, só que esse participar é camuflado, não é percebido pelos sujeitos da educação o autoritarismo crônico presente na concepção de participação e a própria correlação de forças pelo poder dentro da escola e demais instituições educacionais

não deixam “entrever [...] os limites impostos pelo governo federal a essa participação” (Ibid.). É uma participação consubstanciada pelo associativismo estimulado pelo bloco no poder, pela defesa de interesses que despolitizam a política, vez que não relaciona questões de natureza específica com os problemas conjunturais e estruturais da sociedade.

Gramsci, lembra a autora, explicava muito bem que um determinado projeto, e no caso, o neoliberal, estimula “a pequena política em detrimento da grande política, realizando, deste modo, contraditoriamente, a grande política da conservação” (Ibid.).

A autora ainda enfatiza que hoje, na concepção em análise, a participação tem uma nova forma: o voluntarismo. “O voluntarismo [...] é mais uma faceta da política de despolitização da sociedade, [...] práticas coletivas de participação são substituídas por práticas individualizantes” (p.172).

E mais, nesse momento histórico, dois discursos são notórios: “[...] os próprios objetivos da educação escolar e sua difusão através de programas para a melhoria da qualidade de ensino” (Ibid.).

Toda essa articulação se processa em duas dimensões, ou seja, quanto à forma e quanto ao conteúdo. Quanto à forma, através da profunda hierarquização na execução das políticas. “Elas são concebidas pelo executivo central para serem implementadas pela escola, ‘síntese gerencial-operacional do sistema’” (p.173). Quanto ao conteúdo, “[...] voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, articulam-se através da teoria da competência⁶²” (Ibid.).

Cury (2002) chama a atenção para as possibilidades de uma outra relação entre democracia e educação. Com suas palavras:

[...] a democracia, pela pluralidade de lugares sociais que a caracteriza, é também uma pluralidade diferenciada de discursos, de pontos de vista, de concepções e de políticas sociais. Com efeito, **em muitos lugares deste país**, em muitas práticas presentes em unidades escolares, em governos subnacionais como em muitos municípios, **busca-se uma ligação entre democracia e educação que faz jus às mais lídimas concepções sociais de ambas**. Isso significa que **as orientações das elites dirigentes não são**

⁶² “Esta teoria caracteriza-se pela supervalorização do saber da experiência vivida e pelo subdimensionamento do conhecimento teórico e historicamente produzida, reforçando, desse modo, o irracionalismo. Ela configura-se, ainda, em estratégias de consolidação, no nível escolar, das maneiras de pensar, agir e sentir da burguesia mundial na contemporaneidade, constituindo-se, portanto, em meio empregado por essa classe para fazer com que a classe trabalhadora pense minimamente” (NEVES, 2002, p.173-174).

determinísticas, nem que as ações divergentes não possam ser traduzidas em ações efetivamente próprias e dotadas tanto de autonomia relativa quanto de concepções diferentes (CURY, 2002, p.148, grifos nossos).

Concorda-se com o autor no sentido de que há caminhos diferenciados e, também, que as iniciativas presentes hoje nesses caminhos suscitam formas diferentes de participação da sociedade civil,

Contudo, estas iniciativas não podem ter largo fôlego se desprovidas de condições sociais mais igualitárias para a população e que propiciem a valorização dos profissionais da educação em condições de trabalho, em formas iniciais e continuadas de formação qualitativa e em remuneração condigna. Portanto, as políticas de educação só resultarão mais democráticas caso sejam, ao mesmo tempo, sociais e pedagógicas (CURY, 2002, p. 161).

O autor ainda lembra que nessa direção é possível “em conjunto, experimentar a vida democrática” (Ibid), lembrando que no Brasil já há evidências de políticas alternativas atuantes e que “cumpre expandí-las e tomá-las como uma referência de um convite a novas políticas educacionais para o Brasil como um todo” (Ibid.), considerando as observações.

Semeraro (2002), ressalta que a maior tarefa, agora, é recriar a democracia sobre novas bases. Esse autor, em conformidade com Cury, também aponta para novas possibilidades da política e da educação a partir das experiências de democracia popular existentes no Brasil e no mundo.

O que importa frisar é saber diferenciar que tanto num contexto mais universal quanto num singular “[...] irrompem forças e projetos que se opõem não só ao passado metafísico e teocrático, mas que se chocam e se entrecruzam entre si em disputas hegemônicas [...]” (Ibid., p.213). E, mais, “[...] embora exista uma linguagem parecida [...] se faz cada vez mais necessária uma apurada análise conceitual conectando-a ao contexto histórico e às forças dominantes que determinam o nosso horizonte de compreensão” (Ibid.).

É com essa perspectiva que se apresenta, na seqüência o que se entende por gestão democrática fundamentada na democracia participativa.

4. A gestão democrática da educação

Na batalha das idéias pedagógicas, vem sendo construído um significado de gestão democrática fundamentada numa concepção de educação que busca propiciar nesta sociedade uma vida mais digna a todos os sujeitos históricos, sem distinção, apesar dos ditames do capital.

A gestão democrática da educação é hoje, um valor consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA, 2000, p. 167).

Entretanto, mesmo seu valor sendo consagrado e divulgado não é entendido o suficiente para que a conquista de espaços e meios que possibilitem a superação de um rol de determinantes que vem sendo executados sobre o conjunto da sociedade e, conseqüentemente, junto à educação brasileira.

Com esse entendimento, Dourado afirma que a gestão democrática ainda é um

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especialidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p. 79).

A realização do aprendizado e da luta política requerem um modo processual para alcançar a concretização ainda que parcial, mas para isso é necessário a aquisição e o domínio dos meios e os recursos para prover a efetiva intervenção na produção e reprodução do poder, na garantia de direitos e no entendimento de deveres. Assim vai ser possível falar em cidadania, autonomia, participação, trabalho coletivo e outros princípios, conforme ressalta, também, Cury:

Gestão democrática da educação é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática (CURY, 2002, p. 173).

Segundo Rosar (2002, p. 170), “faz-se necessário aprofundar as nossas investigações, radicalizar as nossas ações na perspectiva da transformação, o que não se confunde com a defesa dos conceitos de mudança e de reforma”.

Para essa autora, a gestão democrática é entendida como “a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola” (Ibid.).

Nesse sentido, gestão democrática é vista como um todo, onde todos os níveis tenham os mesmos anseios sem restrições.

Bordignon e Gracindo (2000 p. 165) destacam a importância dessa interação, colocando que a “gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. [...] é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados [...]”.

Questão também observada por Spósito:

[...] a gestão democrática poderá construir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta (SPÓSITO, 1999, p. 54).

Para se chegar a esse nível, Spósito (1999) alerta que se faz necessário uma empreitada no sentido de mudar práticas arraigadas, como o exemplo que segue:

Os serviços públicos carregam consigo, sobretudo na área da educação os traços arraigados de clientelismo, a subordinação dos interesses privatistas – entendidos em sentido mais amplo do que a iniciativa particular, pois compreende a concepção e realização de políticas sob a égide de interesses privados ou particularistas, ou favores pessoais, o interesse de pequenos grupos as vantagens de ganhos imediatos em detrimento de propostas mais amplas. [...] (SPÓSITO, 1999, p. 48-49).

As breves contribuições teóricas destacadas sobre o que pode ser entendido como gestão democrática pautada na democracia participativa ficam mais claras a partir do estudo de elementos teóricos, uma vez que a proposição que segue é explicitar que as práticas, os conceitos, os significados, os fundamentos teóricos das formas como a gestão se apresenta, são, sem quaisquer dúvidas, teórica, política e efetivamente distintas, portanto sedimentada em concepções também distintas de democracia.

4.1. A gestão democrática e sua articulação com a democracia: projetos em questão

Busca-se, num primeiro momento, apresentar os conceitos, significados e fundamentos teóricos de gestão democrática e de democracia presentes nas concepções de gestão que embasam as proposições de sujeitos históricos que através de estudos e pesquisas vêm ousando construir, implantar e implementar no seio das relações sociais, em destaque, no âmbito da educação, ou seja, a democracia participativa.

E, num segundo momento, os que dão corpo à política educacional proposta pelos sujeitos históricos autores do projeto neoliberal de sociedade e de educação, ou seja, a democracia representativa.

O que se pretende é ilustrar o paralelismo existente, destacando os aspectos onde se dão as ações, as posições e as posturas que podem, com base na ciência da história e, portanto, sem o manto do fetiche, visualizar os sentidos da democracia.

Assim, com a perspectiva de apresentar as distintas concepções optou-se nesse estudo, por: fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto não-neoliberal e fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto neoliberal.

4.1.1. Fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto não-neoliberal

A gestão democrática da educação, conforme idealizada por sujeitos históricos comprometidos com uma sociedade mais justa e humana, está fundamentada teoricamente numa pedagogia progressista que traduz o compromisso de “fazer” uma educação que possibilite trabalhar com instrumentos que concretamente venha a contribuir com tais anseios. Tem em vista, em outras palavras, um processo pedagógico que possibilita a esses sujeitos o domínio de conhecimento crítico, e, também, a vivência democrática. São nessas duas premissas que se revela o caráter político e pedagógico da educação (SAVIANI, 1987).

Isso não significa entender a educação como determinante principal das transformações sociais e nem pensar que seja determinada unidirecionalmente pela estrutura social, como o fez a concepção crítico-reprodutivista. Esta afirma a impossibilidade de compreensão da educação, a não ser a partir dos condicionantes sociais, denunciando o caráter ideológico da escola de estar a serviço da justificação e da manutenção de uma sociedade de classes. Nesse sentido, põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes.

O autor ainda chama à atenção de que esse reconhecimento se pauta numa pedagogia revolucionária e, portanto, crítica. É uma pedagogia que se centra na igualdade essencial entre os homens, entendendo essa igualdade em termos reais e não apenas formais. Uma pedagogia que busca articular-se com as forças emergentes da sociedade, fazendo-se instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, assegura a importância do conhecimento, considerando a difusão de conteúdos vivos e atualizados como a tarefa primordial da educação.

Porém, o autor lembra que a educação “não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.(Ibid. p.82). Sua importância política reside em sua função de socialização do conhecimento. É “realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua força política” (p.98).

A gestão democrática, nessa perspectiva, está fundamentado em Marx (1976) e Gramsci (1982). Esses destacam: o homem como sujeito histórico, a cultura tomada

como socialização, a dialética como método de conhecimento, o trabalho como princípio educativo, a educação politécnica (saber e saber-fazer unidos) e a escola única.

Em Gramsci (1982) pode-se buscar os elementos para a compreensão da “educação como hegemonia”, para se pensar a teoria dialética da educação. Para Gramsci a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis”. Assim, deve ter por objetivo uma educação integral, fundamentada na perspectiva histórico-crítica em educação. Tal pedagogia postula a necessidade de se compreender as condições existentes, a relação pedagógica (que tem na prática social o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada). A filosofia que sustenta essa reflexão é a da práxis.

Também no campo da produção do conhecimento sobre a Administração da Educação é possível encontrar as referências teóricas da gestão democrática da educação. O trabalho de Benno Sander (1995) aparece como uma importante fonte.

Esse autor, analisando a construção e reconstrução do conhecimento sobre gestão da educação na América Latina, destaca teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente à luz do que denominou “tradição funcionalista do consenso” e “tradição interacionista do conflito”. A primeira, fundada no positivismo e evolucionismo e a segunda no marxismo, no anarquismo, na fenomenologia, na teoria crítica e na abordagem da ação humana.

A tradição interacionista do conflito reúne as teorias críticas e libertárias do conflito nas Ciências Sociais e na Pedagogia. Nas primeiras formulações de alternativas voltadas para a organização e gestão da educação, os teóricos críticos, a partir de questionamentos dos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional, concebem a tradição interacionista do conflito como antítese da tradição funcionalista do consenso, argumentando que esta última não tem sido capaz de oferecer elementos que expliquem “fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições que caracterizam o sistema educacional no contexto da sociedade contemporânea”, considerando que em todos esses elementos citados está vinculado o “conceito político de sociedade e de qualidade de vida e de educação que implica uma preocupação com a emancipação humana e a transformação social” (SANDER, 1995, p.94).

Portanto, a crítica fundamentada, a reflexão e a dialética caracterizam a gestão da educação embasada nas teorias interacionistas do conflito.

Cabe, também, destacar que, de acordo com o autor, a tradição do conflito na educação e na teoria organizacional e administrativa tem tido grande repercussão na América Latina e no Caribe, desde os anos de 1960, sendo que na América Latina os precursores centram seus esforços na crítica da teoria pedagógica da sociedade capitalista e na formulação de novas alternativas conceituais e analíticas com vistas a trazer orientações para a gestão da educação.

Sander ressalta, ainda, que os fundamentos da administração situada na tradição interacionista do conflito estão pautados na economia política de Marx. Destaca-se, nessa tradição, a construção teórica que Sander denominou “administração dialógica”. Esta, centrada na mediação dialética, enfatiza a totalidade e a contradição multidimensional. Esse tipo de administração, aplicada à educação, “[...] enfatiza os princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional [...]” (p. 100). No que diz respeito a seu conteúdo, privilegia a preocupação com os fenômenos do poder e da mudança, das desigualdades sociais e da emancipação humana. Assim

[...] a administração da educação desempenha uma mediação concreta e substantiva entre o sistema educacional e a sociedade com suas instituições econômicas, políticas e culturais; entre a totalidade do sistema educacional e cada uma de suas partes componentes; entre realidades concretas e suas abstrações teóricas; entre o contexto das teorias pedagógicas e os compromissos práticos de seus criadores; e entre os diferentes grupos que participam do sistema educacional. (SANDER, 1995, p. 101).

A gestão democrática encontra na administração dialógica suas referências teóricas. Acredita-se que o destaque ao entendimento de gestão democrática preconizada pelo Projeto Constituinte Escolar ofereceu elementos explicativos dessa afirmação. Ficou evidente a crença da concretização de objetivos voltados para a interpretação crítica da realidade, o alcance da emancipação humana e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade.

Analisando a gestão da educação numa visão antineoliberal, buscando fazer valer o adjetivo democrático, observa-se que esta tem sua origem no movimento de democratização da sociedade brasileira, cujo debate educacional apontou

insistentemente, a partir dos anos de 1980, a necessidade de democratizar a educação brasileira, com vistas a transformar a sociedade.

Essa idéia ganhou força e expressão prática no contexto sócio-econômico e político de redemocratização. Possibilitou a introdução, no espaço escolar, de mecanismos e instrumentos viabilizadores de práticas da democracia representativa e da democracia direta, favoráveis à constituição de sujeitos coletivos. Ensejou o debate pedagógico sobre democratização do saber e do conhecimento críticos. Esse movimento culminou com a inscrição da gestão democrática, como princípio do ensino público, na Carta Constitucional Federal de 1988.

Foi dentro de um horizonte de democratização da sociedade brasileira e de produção de uma cidadania emancipada que a gestão democrática da escola procurou ocupar o espaço que lhe faz jus no contexto educacional brasileiro tendo como foco a ação educativa, cuja intencionalidade é a democratização do saber que indica o porquê do “fazer” da escola.

Por isso busca firmar-se a partir dos seguintes atributos: o princípio unitário, o caráter público democrático e a mediação político-cultural. Seu instrumento primordial é o contínuo processo coletivo de reflexão-ação-reflexão numa perspectiva dialética, tendo como aporte teórico a “filosofia da práxis”.

Nessa perspectiva, alunos e profissionais são sujeitos históricos e, como tal, sujeitos da ação político-pedagógica.

Tem como pressupostos uma educação escolar voltada para o domínio do conhecimento junto com a vivência democrática, condições para a emancipação social dos sujeitos, o que deixa evidente a sua fundamentação teórica: as teorias críticas revolucionárias (SAVIANI, 1987).

4.1.2. Fundamentos teóricos da gestão democrática da educação no projeto neoliberal

A gestão da educação na Política Educacional preconizada pelo Governo Federal é concebida como instrumento da gestão estratégica e empresarial da educação e também pode ser compreendida, no que diz respeito a seus fundamentos teóricos, com recurso às formulações de Sander.

Obviamente, que esse tipo de gestão estão referidos a um projeto pedagógico e político de orientação e condução de mudanças sociais. Assim, dizem respeito a uma pedagogia específica.

Considerando que a concepção de gestão em foco enfatiza elementos advindos de formulações da área da administração, cuida-se aqui de apontar seus referenciais teóricos apenas no âmbito da construção teórica da administração da educação. Para isso, volta-se ao trabalho de Benno Sander (1995).

Conforme concebida nas Políticas Educacionais formuladas pelo MEC, a gestão da educação referencia-se nas construções teóricas que esse autor incluiu na categoria tradição funcionalista do consenso, cujo paradigma apresenta formulações e características totalmente inversas à tradição interacionista do conflito, citada na seção anterior.

A tradição funcionalista do consenso consolidou-se nas teorias clássicas e psicossociológicas de organização e administração que se ocupam da ordem, do equilíbrio, da harmonia e da integração. Pontos que se resumem apenas em uma palavra: consenso.

A tradição funcionalista do consenso, por se consolidar a partir de um conceito formal de qualidade de vida e de educação faz com que “os cidadãos se preocupem com a ordem estrutural, o comportamento funcional e a integração social” (p.83). Nesse sentido, visa alcançar a ordem e o progresso social, a integração e a coesão social, a satisfação das necessidades sociais e a reprodução estrutural e cultural da sociedade, buscando atingir seus objetivos de maneira eficiente e eficaz. Estes são dois critérios dominantes do tipo de organização e de administração que se pautam nessa tradição.

Segundo Sander, “os teóricos da administração funcionalista foram buscar os seus conceitos positivistas e evolucionistas em Augusto Comte, Spencer, Pareto e Durkheim. Mais recentemente, em Lewin, Homans, Merton e Parsons” (p.83). Na América Latina, Sander também afirma que não só os psicólogos, mas acrescenta os psicólogos sociais, desempenharam um papel importante na introdução e difusão dos conceitos positivistas e comportamentalistas que informaram a perspectiva tradicional de administração da educação. Barnard e Simon, protagonistas de teorias gerais de administração, também introduziram no Ocidente os referidos conceitos. Teorias

estas caracterizadas por modelos hipotético-dedutivos, pela precisão, pela lógica simbólica, pelo comportamento funcional e pela pesquisa empírica.

Como se vê, também nessa tradição pode-se observar a diversidade da construção teórica. Destacam-se as que referenciam o que o autor denominou “administração integradora”.

Esta concebe a instituição escolar como um sistema aberto, “[...] é situacionista e desempenha uma mediação ambivalente, enfatizando a efetividade pragmática da prática administrativa”. Além disso, “[...] adota um comportamento tático, tentando superar tanto o individualismo como o autoritarismo burocrático dos modelos tradicionais de administração” (p. 90).

Uma marca comum às construções que o autor incluiu na tradição funcionalista do consenso diz respeito à limitada capacidade de crítica, evidenciando, assim, a sua incapacidade de definir o poder determinado pela intencionalidade humana no sistema educacional, pois os fenômenos do poder e do conflito, que ocorrem diariamente na escola, são camuflados através de um forte poder de sedução por parte dos gestores, dando, simplesmente, a esses conflitos, um tratamento tácito, desprovido de perspectiva histórica e explicação política.

Os gestores, nessa tradição, tendem a estar presos ao cumprimento das normas que regem o funcionamento do sistema, bem como a ter compromisso com a criação de um clima organizacional que favoreça a eficiência e a eficácia no alcance dos objetivos. Objetivos estes que não são pensados e nem elaborados pelos envolvidos no processo, mas por agentes alheios à cultura organizacional da instituição.

Destaca o autor que se verifica atualmente um forte movimento neofuncionalista nas Ciências Sociais. Este aponta para a busca de interseção de conceitos e idéias de diferentes orientações epistemológicas. No entanto, preserva a orientação funcionalista e a inspiração positivista. Não muda, pois, “[...] o ponto de vista filosófico e o compromisso político com os ideais liberais”.

Esse movimento tem reflexos nas teorias, modelos e processos de modernização da gestão da educação.

Analisando a gestão da educação, colocada como democrática pela visão neoliberal, pode-se observar que sua origem se encontra no movimento de

modernização⁶³ da sociedade brasileira, calcado no viés empresarial, no tecnicismo. Pensada por especialistas que seguem prescrevendo as medidas para a modernização da gestão educacional, a partir de recomendações e diretrizes oriundas de relatórios e de fóruns internacionais patrocinados por organismos como o Banco Mundial, o PNUD, a UNESCO, o UNICEF, a CEPAL, entre outros, num contexto em que ganhou terreno uma orientação voltada para as áreas econômica e política.

O foco é a organização, cuja intencionalidade é o desenvolvimento organizacional, tendo como horizonte a busca da excelência, isto é, fazer o melhor, o ótimo, através da utilização de atributos como a racionalização. Com a eficácia, visa sempre bons resultados e, com a eficiência, enfatiza questões relativas ao tempo, redução de custos e otimização dos benefícios.

Tem como instrumento o planejamento estratégico e procura colocar em execução as estratégias estabelecidas por meio de gestão compartilhada, caracterizada pela mobilização dos atores para a participação. A condução das ações pré-estabelecidas obedece a um controle externo, mediante constante monitoramento e avaliação.

O aluno é reconhecido como cliente, o diretor como um líder estrategicamente caracterizado, os professores como meros gerentes estratégicos e a comunidade em geral como instância fornecedora de voluntários, apoiadores, colaboradores e convidados especiais. Todos imbuídos num único objetivo: a busca da escola eficaz, da escola de qualidade, caracterizada:

a) pela efetividade do processo ensino-aprendizagem — organização e articulação do currículo, proteção do tempo de aprendizagem, práticas educativas efetivas dentro da sala de aula, estratégias diferenciadas de ensino, reforço da aprendizagem com deveres de casa frequentes, avaliação do desempenho e utilização dos resultados como base da avaliação dos programas e dos currículos, reconhecimento do sucesso acadêmico dos alunos por parte da comunidade escolar, avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos e da escola;

b) por um clima escolar tranquilo e organizado, propício ao ensino e a aprendizagem — liderança, visão, disponibilidade de recursos, estabelecimento de

⁶³ Proveniente da Reforma do Estado dos anos 1990, alicerçado pelo projeto neoliberal, que objetivou, na área educacional, a reordenação do padrão de gestão vigente, com vistas a sua modernização, pois, de acordo com o discurso oficial, nacional e internacional, este padrão não vem respondendo aos anseios gerais da sociedade, no tocante à produtividade, à qualidade, a eficácia e a eficiência do ensino.

alta expectativa em relação ao ensino, comunicação regular da escola com os pais e a comunidade, facilidade de contato de professores e pais com o diretor, salas de aula bem organizadas, existência de normas e regulamentos claramente definidos, metas acadêmicas e padrões acadêmicos claramente estabelecidos, comunicação das expectativas em relação ao desempenho, para professores, alunos, pais e comunidade, conhecimento dos níveis anteriores de desempenho, confiança, cooperação e compromisso;

c) envolvimento dos pais e da comunidade — cuidados com a saúde da criança, como elemento de aptidão para a aprendizagem, comunicação freqüente entre corpo docente e pais sobre os objetivos da escola e o desempenho de seus filhos, participação dos pais e da comunidade na gestão da escola, acompanhamento dos pais na aprendizagem dos filhos;

d) excelência dos recursos humanos — formação e experiência docente, capacidade de comunicação, estabilidade, dedicação em tempo integral, compromisso, desenvolvimento contínuo dos profissionais que trabalham na escola, capacidade de trabalho em grupo;

e) gestão escolar — decisão colegiada, independência na captação e alocação de recursos, escolha do diretor por critérios técnicos, elaboração de um plano de desenvolvimento para a escola, trabalho conjunto, clareza dos objetivos, rotina administrativa definida, conhecimento e internalização da missão da escola, gerenciamento científico dos processos;

f) instalações e materiais — instalações adequadas da escola e da sala de aula, disponibilidade de livros-texto e outros materiais de leitura, existência de manuais para o professor, disponibilidade de materiais escolares.

Todos os fatores acima relacionados visam a garantia da eficácia da escola e muitos deles dependem de capacidades individuais, de relações de compromisso, de envolvimento e de expectativas. Portanto, deixam seus pressupostos evidentes: um padrão de gestão que é responsável pelos resultados da escola e a concretização de uma qualidade da educação que depende fundamentalmente do desenvolvimento organizacional da mesma. Apresenta um caráter técnico, utilitário e pragmático, cujas bases e referências estão fundamentadas no Neofuncionalismo, no Liberalismo e no Neoliberalismo.

Em resumo, a partir da análise efetuada sobre os fundamentos teóricos dos projetos de gestão em questão, pode-se destacar importantes aspectos pelos quais salta aos olhos a distinção entre as duas formas de gestão, em razão de raízes históricas, bases teóricas, finalidades e práticas diferentes.

Entender a democracia não é fácil, mas é preciso. Para isso se faz necessário buscar subsídios teóricos suficientes para perceber que a sua concepção tem relação com o momento histórico que a produz. Assim, será possível observar a articulação da gestão com a concepção de democracia que lhe dá sustentação, e, numa perspectiva histórica compreender “a gestão democrática da educação e sua articulação com a democracia”.

CAPÍTULO IV

A CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2001): ACERTOS E DESACERTOS COM A DEMOCRACIA

O objetivo desse capítulo é dialogar com os sujeitos atuantes na gestão do Projeto *Constituinte Escolar* e a partir de constatações encontradas efetuar algumas análises que visam mostrar aproximações com as proposições teóricas até então colocadas, captando as mediações e as contradições, visando uma aproximação com a totalidade do caráter constituinte, que é a essência do referido Projeto.

A possibilidade de concretizar o diálogo proposto está no resultado da entrevista efetivada com os denominados sujeitos históricos do objeto da pesquisa. 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 (Ibid., p. 294).

Com esse entendimento articulado ao compromisso de uma melhor e maior aproximação da realidade pretendida, as orientações encontradas em Zanten (2004) também 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 destaca: “[...] é importante entender as categorias que acionam os atores” (p.36).

Considerando a proposição metodológica desse trabalho na sua amplitude, destacando a questão teórica que mostra a importância do instrumento utilizado para a construção de uma parte da empiria – a entrevista – que complementa a pesquisa documental efetuada, o ponto de partida foi a construção do objeto – A Constituinte Escolar –, intentando conhecê-lo, identificá-lo, bem como apreender os modos como foi produzido no seio das relações sociais, focou-se o olhar para o conceito de gestão democrática e, como consequência para a concepção de democracia que lhe dá sustentação, desembocando na fundamentação teórica.

Acredita-se que o caminho até então 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 através da 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 sequência parte-se para um diálogo com eles, objetivando enriquecer os objetivos desse estudo.

Justifica-se a escolha dos 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 Escolar, ficou evidente a participação dos mesmos de modo significativo. São eles:

QUADRO 2

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, tendo ocupado 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. 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) .

FONTE: www.pedrokemp.com.br.

Buscar compreender as suas posições e posturas no tocante ao objeto se faz necessário, uma vez que tais contribuições estarão ilustrando 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 Escolar, os sujeitos mostraram, de antemão, um compromisso com o projeto de um governo 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', 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 Orcírio 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, [...] consistindo 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 (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 pudesse 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 ativa — anunciado 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 o então secretário: “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 do 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, numa 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,

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, frisa ele “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 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 numa 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 infra-estrutura da sociedade capitalista, que se caracteriza pela exclusão e pelo autoritarismo (grifo nosso).

Para Paracampas o “significado de democracia posta na Constituinte pressupunha o entendimento das forças sociais atuantes, num contexto de contradições originadas no embate pelos interesses antagônicos 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 (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.

Era com esta intenção e com este sentido, que segundo Paracampas “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, se choca com a ditadura do capital, propalada via neoliberalismo, notavelmente colocado na fala de Paracampas 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 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). Aprofundando a explicação:

[...] para interpretar a questão da democracia [...] não basta a perspectiva política que tem como parâmetro de orientação, questões de ordem burocrática e administrativa. Esse viés conduziria a uma compreensão das desigualdades sociais fora das relações históricas entre capital e trabalho, inviabilizando um aprofundamento crítico e integrado das questões econômicas, políticas e sociais [...] (SENNA, 1994, p. 04).

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 defendida⁶⁴; 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 mecanismos de gestão democrática”

⁶⁴ 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).

(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 sequência, 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”. Percebendo-se, numa primeira observação, 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 esclarecimentos mais fundamentados. 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.

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.

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.

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.

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).

Paracampus 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.

Paracampus 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 educação deu prosseguimento somente para aquelas medidas exigidas por força da norma estabelecida.

Faz-se importante relembrar 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

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.

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.

Pelos pontos ressaltadas, muitas 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 podem até 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 (2000), 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, 1973, 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 onde 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 num 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 se revela, se relaciona, se complica, se resolve. 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, trilhando caminhos que não sejam os da destruição, mas lembra ainda que para isso é necessário discutir porque “[...] o Estado permanece ‘sem regras’ e ‘sem medidas’, o que de certa forma cria espaço para as resistências anti-democráticas” (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 Escolar⁶⁵ que perdeu o seu caráter constituinte, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário⁶⁶.

Mas como se acredita que nada que acontece na história humana é em vão e que é em cada ação se fortalece as bases para a construção do que se almeja, o Projeto Constituinte Escolar, colocado aqui como um exemplo da *continuidade descontínua dos projetos educacionais*, pela sua dimensão, mesmo ainda não percebida na sua totalidade, marcou o momento histórico, sedimentado 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:

⁶⁵ 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.

⁶⁶ 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 pretenderiam 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)”.

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 (grifo nosso).

Santos, em sua avaliação, aponta para questões de extremo significado para se entender 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 à 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.

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.

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, tiveram 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.

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.

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 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, como 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 junho de 2001, com pouco mais de mil delegados.

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 flexibilize as organizações, denunciando a insuficiência das tradicionais práticas políticas, das estruturas burocrático-administrativas e as limitações dum 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 supera-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 numa 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 (IBID).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apontou para um evento que teve grande repercussão no Estado de Mato Grosso do Sul - A Constituinte Escolar – apresentado como uma proposta de gestão democrática, com fundamentos na democracia participativa e colocado como impulsionador para se fazer a superação da concepção presente nas reformas educacionais em curso.

Objetivou *apreender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes nessa Constituinte Escolar e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).*

Na proposição metodológica teve como ponto de partida a construção do objeto, buscando conhecê-lo, identificando-o, bem como apreendendo os modos como foi produzido no seio das relações sociais, focando o olhar para o conceito de gestão democrática e, como consequência para a concepção de democracia que lhe deu sustentação, desembocando na análise de fundamentos teóricos, onde as autoridades do assunto (os teóricos do tema em questão) ocuparam o espaço colaborando e legitimando as explicações e argumentos.

Finalizou-se com as contribuições dos sujeitos históricos que estiveram à frente, fazendo o evento que deu materialidade a esse estudo conforme já mencionado, ilustrando com propriedade o concreto pensado alcançado, possibilitando, portanto, as abstrações científicas que na sequência são destacadas.

Conforme constatado, a *Constituinte Escolar*, um dos projetos do *Programa Democratização da Gestão*, eixo de sustentação do Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, foi definida como “um amplo movimento participativo”, pautado na gestão democrática, com fundamentos na concepção da democracia participativa, que visava “possibilitar a efetiva participação da Comunidade escolar e de toda sociedade civil organizada”, com vistas a dar um novo sentido à educação sob a jurisdição do estado de Mato grosso do Sul.

De início, a credibilidade na Constituinte Escolar alcançou tamanha amplitude, que esta foi colocada pelo governo popular, responsável pela sua origem

em Mato Grosso do Sul, como um exemplo de capacidade na sustentação do próprio projeto de governo.

Porém, a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), não logrou o êxito almejado, não se sustentou nas relações que ousaram produzi-la, o caráter constituinte dessa Constituinte foi ignorado, o que mostra que o alicerce não estava sedimentado no seio das relações que permeiam a sociedade.

Dito isso, afirma-se que inúmeros fatores contribuíram para a interrupção do Projeto Constituinte Escolar, conforme colocados nesse estudo. Fatores de ordem estrutural, institucional, político, ideológico, teórico. E todos, sem exceção contribuíram para que **a Constituinte Escolar não passasse de uma proposta de gestão democrática.**

Primeiro, para extrapolar o nível de proposta e ser **um Projeto Educacional para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com caráter hegemônico**, a Constituinte Escolar deveria ser assumida tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. E isso não aconteceu, e remetendo à sociedade civil constatou-se que não houve um assumir por parte da comunidade escolar e por aqueles que estão no chão da escola, ou seja, o povo. Então como ser uma democracia participativa, de caráter popular sem o povo para participar.

Segundo, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada **um Projeto do Governo**, uma vez que com a saída do grupo que estava à frente na SED e com o assumir do novo grupo, também não foi avante.

Terceiro, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada atrelada a **um Projeto Político-Partidário**, considerando que o novo grupo que assumiu a educação e que defendia a mesma concepção político-partidária, não teve também como base o caráter hegemônico que poderia garantir a sua continuidade.

Não se nega, e aqui pedagogicamente afirmando, que a Constituinte Escolar foi uma proposta de gestão democrática, uma alternativa possível ao modelo atual de educação, mas também se reafirma que fatores políticos, econômicos, estruturais, educacionais, enfim, teóricos e práticos que tomaram corpo no processar histórico que a transporia para o nível posterior, ou seja, para um projeto político educacional não contribuíram, nesse momento, para tal anseio. Assim, não foi ela mesma democrática.

A articulação gestão democrática/democracia-participativa foi proposta através dos princípios da autonomia e da participação. A autonomia pressupondo uma gestão que definisse as prioridades pedagógicas, físicas e de manutenção, além do gerenciamento de recursos financeiros que atendessem as reais necessidades das escolas. E, de modo mais amplo, a participação na elaboração, implantação e implementação da política educacional do estado.

O princípio básico geral seria o da participação, na qual o cidadão exerceria o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e na construção dos projetos específicos, não só para a educação, mas para cada área da administração pública. Essa participação propiciaria a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permitiria a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas. Na educação, essa participação visava a formação da cidadania ativa, na busca de qualidade social na educação.

Para isso acontecer seria necessária superar práticas arraigadas no trato com a questão pública, instalando, de fato, uma estrutura político-administrativa adequada à participação. E no caso da educação, o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão, garantindo os canais orgânicos e articulados como os já existentes: o Projeto Político-Pedagógico, a Direção Colegiada, o Colegiado Escolar, a Eleição para Diretor, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres. E, também, fóruns de constantes discussões dos múltiplos interesses, bem como outros recursos que facilitariam o acesso da comunidade aos assuntos que dizem respeito à vida da escola e de outras instâncias da sociedade.

Com esse entendimento, a construção dessa participação como possibilitadora do processo democrático, seria um caminho feito ao caminhar. Mas esse caminho só seria possível de ser feito se, no caso, a escola, com a sua comunidade interna e externa, no seu dia-a-dia, estivesse além do autoritarismo nas suas relações. Não só a escola, a própria SED, que passou por um processo de desmantelamento decorrente da substituição do Secretário de Educação e de sua equipe, em junho de 2001. Mas, também, não só a escola e a SED, mas o próprio governo.

Conforme constatado, um dos fatores foi a aproximação da eleição interna do PT e para a renovação da direção partidária seria preciso recompor o grupo político

que estava dividido, numa aliança que pudesse eleger o presidente e a maioria dos membros do diretório.

Foi ressaltado que essa tomada de decisão era vista como estratégica pelo governo, pois a nova direção partidária conduziria a política de alianças para a reeleição do governador em 2002, não importando as conseqüências para a área educacional, lembrando palavras de um dos entrevistados: “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”.

Muitos empecilhos são encontrados quando se busca fazer de fato a democracia almejada, não podendo deixar de lado a análise de que um deles está na infra-estrutura da sociedade capitalista.

Considerando que “não há democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” se evidencia ainda mais a necessidade de continuar a proporcionar aos sujeitos do processo a aprendizagem dos instrumentos conceituais necessários para a compreensão da lógica do funcionamento dessa sociedade capitalista, como formas concretas de enfrentamentos.

Salvo as contradições, buscar concretizar um projeto do porte da Constituinte Escolar é preciso e é possível, mas num prazo maior e num procedimento assumido tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. Gramsci (1984) observou que para um projeto caminhar com base nessas orientações se faz necessário viver numa sociedade e fazer parte de uma comunidade comprometida politicamente, lembrando que a história é sempre mundial e nunca histórias particulares.

Considerando a avaliação feita, a Constituinte Escolar “foi uma experiência riquíssima no sentido de que trouxe algum aprendizado”, aprendizado este como oportunidade de reflexão sobre as temáticas e os temas da educação. A Constituinte “demarcou o compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático de discussão e decisão sobre a educação”. “Mais do que a elaboração de um Plano, o que ficou foi o processo”.

A Constituinte Escolar não foi avante, mas os objetivos para o qual ela foi colocada, pode-se dizer que no pouco espaço de tempo em que foi assumida pelo “povo” foram alcançados em parte (ainda, muito pequena). Lembrado o objetivo geral:

Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo por objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas a sua transformação (MATO GROSSO DO SUL, Caderno da Constituinte Escolar nº 1, 1999, p. 1, grifo nosso).

Apenas a primeira parte do objetivo se efetivou, mas considerando que o referido Plano não foi assumido nem nos interstícios institucionais (SED), nem pela base (escola) afirma-se que as questões que o complementam são de uma amplitude carregada de complexidade, mostrando ser inviável acontecer em tão curto espaço de tempo.

Quanto aos objetivos específicos, a garantia dos “espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação”, esses espaços não foram assegurados, a não ser no breve período de 1999 a 2001. O estabelecimento de “metas gerais e específicas do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” pode-se dizer que aconteceu, uma vez que, mesmo arquivado, é um documento. O estabelecimento de “prioridades a partir do critério de justiça social” está além da educação. O “reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física”, carece de organização administrativa para garantir tempo de estudo e sistematização. E, por último, “discutir e desenvolver formas fecundas e contínuas de participação da comunidade nas práticas educativas da escola” para ser realizado a escola deveria ter assumido a Constituinte Escolar e, independente dos vários fatores mencionados, e em processo, construir a gestão democrática na escola articulada à concepção de democracia proposta.

Precisaria de um significativo tempo histórico para concretizar os objetivos da Constituinte Escolar, mas a *continuidade descontínua* dos projetos educacionais, resultado de uma democracia pautada numa concepção fraca (democracia representativa), em detrimento a uma concepção de democracia num sentido forte (democracia participativa), se faz presente na educação sul-mato-grossense num tempo já bem considerável.

O Projeto Constituinte Escolar, caracterizado como um movimento da sociedade civil foi bem ilustrado quando se buscou Oliveira (2002) na sua explicação

sobre a ação das forças da sociedade civil: “uma espécie de exaustão da ditadura e do autoritarismo” (p.41). Uma concepção forte na proposição, mas demarcada pelo sentido fraco de democracia na prática, e, ainda, evidenciando uma desarticulação entre essa sociedade civil e a sociedade política.

É preciso retomar a advertência de Bobbio (2002) quanto as práticas educacionais democráticas populares. Segundo ele, essas práticas não se enraízam em instituições mediadas por aparelhos de controle produzidos e dirigidas pela classe hegemônica, detentora do poder político. O que vem acontecendo é que essas práticas democráticas populares têm funcionado apenas como meios de pressão e não chegam a novas formas de sociabilidade e de poder.

O autor ainda afirma que muitas das alternativas democráticas que objetivam um caminho que direcione para a transformação da sociedade, mesmo quando chegam a se realizar sob a forma da democracia de base ou de massa, são absorvidas pelas organizações partidárias de cunho clientelístico ou de cunho burocrático que manipulam decisões e idéias à sua revelia.

Considerando as questões até aqui colocadas, a concepção de democracia propalada via participação popular numa forma direta não pode responder ao momento histórico, mas os sujeitos do processo poderiam e podem continuar a “fazer pressão” do outro lado da barricada.

Frigotto lembra que no Brasil, na última década do século XX, muitas propostas socioeconômicas, culturais e educacionais ousaram e ousam se alicerçar na base material existente, como alternativas contra-hegemônicas ao ideário da ditadura do capital e são “implacavelmente combatidos pelas classes dominantes” (p.65). Mas Semeraro (1999) também alerta que é preciso multiplicar essas experiências.

Não foi ainda dessa vez... a democratização da gestão da educação em Mato Grosso do Sul continua sendo uma luta ainda não vitoriosa. Porém, considerando o processo histórico onde o almejado não é dado, mas construído, acredita-se que a democracia participativa, de caráter popular continua sendo o horizonte. É preciso nessa história, repensar a concretização da articulação educação, gestão, democracia.

Em suma, reafirmando os acertos e os desacertos com a democracia, **a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática.** A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa

possível para, em processo, viabilizar a democracia num sentido mais forte, em graus mais elevados de possibilidades.

É uma pena colocar um ponto final num estudo, uma vez que deixa “em aberto” muitas questões que aguçam a curiosidade teórica. Assim, decide-se, este não será finalizado, mas abre-se, aqui, um leque de possibilidades para a continuidade na busca dos aprofundamentos teóricos almejados e necessários, sempre com a visão de que esses avanços são construídos historicamente.

ANEXOS

ANEXO 1 – O QUE É A CONSTITUINTE ESCOLAR



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
Gestão 1999-2002

Governador
José Orcírio Miranda dos Santos

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Secretário de Estado de Educação
Pedro Cesar Kemp Gonçalves

Assessoria Pedagógica
Sonia Mara Flores da Silva

Assessor Político
João Roberto Talavera

Assessora de Imprensa
Débora Regina de Almeida Diniz Soares

Assessora Jurídica
Kelly Cristiny de Lima Garcia

Assessor Técnico de Apoio Administrativo ao Gabinete
Gerson Carlos Russi

Assessores para Movimentos Sociais
Adenildo dos Santos Assunção
Francisco Givanildo dos Santos

Superintendente de Educação
Romilda Paracampas de Almeida

Diretor Geral Administrativo e Financeiro
Elso Lot Rigo

Coordenador Geral de Planejamento e Projetos
Ricardo Leite de Albuquerque

Diretora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Maria da Graça do Amaral Silva

Diretora de Educação Especial
Lúcia Inês Siqueira Borges Buainain

Diretora de Ensino Médio
Lucimar Rosa Dias

Diretora de Gestão Educacional
Bartolina Ramalho Catanante

Diretora de Tecnologia Educacional
Maria Clotilde Pires Bastos

Diretora de Desenvolvimento Profissional
Iara Augusta da Silva

Diretor de Rede Física
Reginaldo Sanches da Silva

Diretora de Pessoal
Maria Pereira de Brito

Diretora de Administração
Rosemeire da Silva

Diretora de Execução Orçamentária e Financeira
Ana Maria Lata

Elaboração:
Grupo de Trabalho GUAICURU

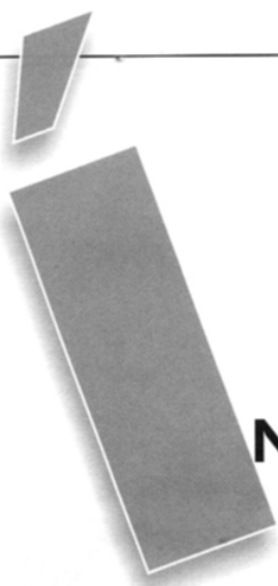
Co-autora:
Prof.^a Dr.^a Lígia Regina Klein

Consultoria:
Prof.^a Dr.^a Vera Peroni

Secretaria de Estado de Educação
de Mato Grosso do Sul
Parque dos Poderes - Bloco V
Campo Grande - MS
CEP.: 79031-902
Fone: (067) 720-2800
Fax: (067) 720-2881
Home page: www.educar.pantanal.br

Editoração Gráfica:
Art & Traço

Fotos:
Ernesto Franco/Photodisc



NDICE

Apresentação.....	9
Justificativa	11
Objetivo Geral.....	17
Objetivos Específicos	17
Princípios da Constituinte Escolar.....	18
Coordenação da Constituinte Escolar.....	19
Calendário.....	20, 21 e 22
Bibliografia	23

5



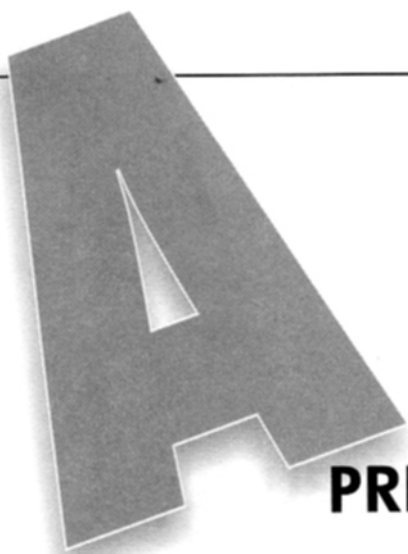
Constituinte Escolar

“É preciso ter uma grande dose de humanidade, uma grande dose de sentido de justiça e verdade para não cair em dogmatismos extremos, em escolasticismos frios, em isolamento das massas. É preciso lutar todos os dias para que esse amor à humanidade viva se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplo, de mobilização.”

Che Guevara

7





PRESENTAÇÃO

Através de um amplo movimento participativo, o qual denominamos Constituinte Escolar, queremos possibilitar a efetiva participação da Comunidade Escolar e de toda sociedade civil organizada na discussão e construção do Plano Estadual para a escola pública que desejamos para Mato Grosso do Sul.

Neste momento, a Constituinte Escolar é o instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da Educação e sociedade em geral para juntos construirmos um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua aceção mais plena.

O processo Constituinte Escolar requer um esforço efetivo de diálogo sincero com a comunidade, no sentido de obtermos desta a verdadeira face de seus problemas, necessidades, aspirações e condições de existência. Para tanto, precisamos levar em conta a vontade, os desejos, os objetivos, os processos, bem como a compreensão de todos, acerca das possibilidades, dos limites e das reais condições de materialização do projeto que desejamos construir.

9



CONSTITUINTE ESCOLAR
CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ



JUSTIFICATIVA

Acreditamos que um projeto educacional transformador deva ter, como objetivo maior, a construção de uma nova sociedade, pautada na justiça social. Entendemos, por outro lado, que esse objetivo não se atinge nem a curto prazo, nem localizadamente. Ou seja, a transformação da sociedade, sob cuja égide vivemos, só pode ser entendida como realização de uma luta profunda, complexa e universal.

Entretanto, se reconhecemos os limites das nossas possibilidades nesse processo de transformação, reconhecemos como inadiável o compromisso e a responsabilidade de atuarmos, desde já, nessa direção, dado o quadro de crise social que caracteriza um período de transição. Neste momento, nossa ação tem um valor que será reacionário, se reformista, ou revolucionário, se buscar a construção de meios para uma transformação mais ampla.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul está decidida a assumir seu papel diretor num processo que se compromete, no limite de seu campo de atuação e das possibilidades concretas atuais, com a transformação social.

Entendemos que, no momento presente, com as condições presentes, é possível e necessário construir uma política educacional que tenha, como norte e princípio maior, a transformação mais ampla da sociedade e, como objetivos imediatos, o atendimento às necessidades reais da comunidade sul-mato-grossense.

Constituinte Escolar

Essa política deverá explicitar um projeto pedagógico que objetive a formação do cidadão, no seu sentido mais pleno. Para tanto, a metodologia adotada será a da participação coletiva. É importante destacar que a concepção de "participação coletiva" que norteia esta proposta não se restringe à reunião dos membros da comunidade para a legitimação de uma proposta previamente definida na SED/MS. Ela implica um esforço de efetivo diálogo com a comunidade, no sentido de que é necessário obter desta a verdadeira face de seus problemas, necessidades, aspirações e condições de existência, bem como levar a essa comunidade os instrumentos de reflexão que lhe permitam tomar decisões fundamentadas e maduramente refletidas. Entendemos, em outras palavras que, por um lado, é necessário que os agentes sociais da SED/MS aprendam a conhecer, em detalhes, o complexo tecido que resulta da interação dos diferentes sujeitos, grupos, comunidades e municípios. Por outro lado, é igualmente necessário que esses sujeitos apreendam os instrumentos conceituais essenciais para a interpretação desses problemas, necessidades e condições de existência, bem como para o entendimento das possibilidades concretas de sua superação. Essa compreensão exige que se leve em conta a vontade, os desejos, os objetivos, os sonhos e as opiniões que emergirem e que são frutos da vivência singular de cada um. Isto não significa que a proposta deverá incorporar mecanicamente essas singularidades, mas irá tomá-las como objeto de reflexão no intuito de elaborar uma síntese comum, capaz de traduzir num objetivo universal as aspirações que, à primeira vista, parecem individuais.

Só assim, queremos crer, estabelece-se um diálogo efetivo, capaz de promover uma proposta educacional realmente participativa e comprometida com os direitos e interesses da população.

Com esse movimento, pretendemos que a escola, na sua organização e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, reflita o compromisso com a crítica à sociedade capitalista e com o esforço de construção de condições para a luta social de transformação. Isto implica, enquanto momento de transição, um esforço de promover condições efetivamente civilizatórias para a população escolar. Para a realização desse objetivo, a Secretaria de Educação reconhece como condição imprescindível a articulação com as demais Secretarias do Estado, para que se eleve a qualidade de vida dos alunos, em todos os seus aspectos.

12



Constituinte Escolar

A construção de uma escola diferente — objetivo imediato da Constituinte Escolar — pressupõe o exercício dos princípios de justiça social, cidadania e solidariedade. Essa escola, pensada e administrada com a participação efetiva da comunidade, deverá buscar o atendimento das reais necessidades da criança, do jovem e do adulto, no que se refere à sua condição e formação humana.

A necessidade de rediscutir a escola se instaura, hoje, com muito mais intensidade, uma vez que o modelo escolar existente trai sua função de atender às necessidades sociais da população, e atua como instrumento do projeto político do Estado nacional no sentido da defesa e manutenção da forma capitalista de sociedade.

No atendimento das necessidades do capital, cuja lógica é a busca de uma contínua elevação da taxa de lucro que tem, como contrapartida inevitável, uma contínua expropriação e, portanto, empobrecimento do trabalhador, o modelo de Estado se realiza como uma instância que "administra" o conflito de classes, desenvolvendo estratégias de conformação da classe operária aos ditames do capital. Nesse sentido, a escola tanto se presta à divulgação de ideologias que ocultam os verdadeiros mecanismos do capital e alimentam um ideário de naturalização e aceitação dos processos de exclusão social, quanto se presta à preparação do exército de trabalhadores para atender às demandas da produção capitalista. Desse modo, a escola abandona sua função maior que é a de promover a formação humana, no sentido amplo e, no máximo, forma o homem exclusivamente para o exercício do trabalho.

Por outro lado, mesmo quando se propõe a formar homem apenas na dimensão de trabalhador, a escola também realiza essa função de modo problemático. Senão, vejamos: como há diferentes graus de qualificação exigida nos diferentes postos de trabalho, a escola reproduz essa diferença, assumindo graus diferenciados de qualidade no que se refere à educação do trabalhador. Assim, enquanto uma minoria tem acesso ao conhecimento mais desenvolvido, necessário ao seu campo de atuação profissional, oferece-se à maioria apenas rudimentos do conhecimento produzido.

A crise da educação foi amplamente debatida na última Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Nova Delhi, na Índia, em 1993. De acordo com o relatório final da Conferência ("Educação para Todos: A Conferência de Nova Delhi 1994"), impõe-se à sociedade uma escolha entre a educação ou a catástrofe.

13



CONSTITUINTE ESCOLAR
CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ

Constituinte Escolar

Entretanto, na lógica capitalista, a educação reivindicada pela Conferência se limita à minimização dos problemas sociais, ao ataque aos seus efeitos e não ao combate às suas causas. Efetivamente, a conferência conclui que a educação é necessária para resolver efeitos problemáticos específicos. Desse modo, propõe mudanças tópicas de caráter reformista, traíndo a idéia de uma educação voltada para a efetiva transformação da sociedade. Eis como se pronunciavam, no Relatório, as Nações que participaram dessa conferência:

Hoje, aumenta o reconhecimento que a educação é de fundamental importância para a resolução dos desafios enfrentados pela sociedade humana: domínio da trajetória descontrolada de crescimento populacional, promoção do desenvolvimento com o objetivo de aliviar a pobreza e a miséria, proteção ao meio ambiente e incentivos de formação de atitudes de tolerância e compreensão mútuas capazes de levar a paz para cada país e entre as nações do mundo (p. 37).

Como podemos observar, não se questiona o modelo de sociedade que produz os problemas sociais, mas se superdimensionam as possibilidades da educação, atribuindo-lhe o poder mágico de resolver tais problemas, ainda que mantidas as verdadeiras causas dos mesmos. Destaque-se, ainda, o fato de que a Conferência não reivindica o fim da pobreza e da miséria, mas se contenta com um "alívio", cujo grau não é explicitado.

Ora, sabemos que o descontrole populacional só é problema nos países pobres, que a agressão ao meio ambiente é significativa no processo de industrialização, e que o ódio entre grupos, etnias e nações resulta, muito mais fortemente, de conflitos de origem sócio-econômica, do que de sentimentos pessoais.

Assim, a preocupação com os problemas sociais, caso não seja balizada pela compreensão da lógica exacerbada da acumulação, pode levar a sociedade à catástrofe, sim. Entretanto, que a educação sirva, por meio de intervenções menos custosas, de mero freio às pressões sociais que podem ocasionar a instabilidade do sistema econômico.

Enquanto o projeto de educação do Governo Federal se pauta por esse modelo de uso da educação como amortecedor dos conflitos sociais, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul está

14



Constituinte Escolar

empenhado na coordenação de um processo constituinte que objetiva discutir, com a sociedade sul-mato-grossense, as causas efetivas dos problemas sociais e a função da escola no contexto da sociedade contemporânea.

Enfim, a Constituinte Escolar pretende promover a discussão ampla, qualificada, fundamentada sobre a escola necessária à população, neste momento particular da história da humanidade.

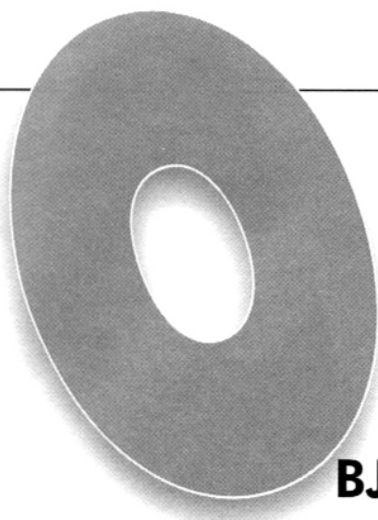
Nesse propósito é que se firma o eixo principal do projeto da **ESCOLA GUAICURU: *vivendo uma nova lição*** *, que é o compromisso de estabelecer um processo participativo na construção de novos caminhos que garantam a democratização da educação, no seu sentido mais amplo, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública.

A constituinte Escolar é, assim, o instrumento estratégico de participação e construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

* **ESCOLA GUAICURU:** Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul - 1999/2002.



Constituinte Escolar



BJETIVO GERAL

Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas à sua transformação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação.
- Estabelecer as metas gerais e específicas do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
- Estabelecer prioridades, a partir do critério de justiça social.
- Reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física.
- Discutir e desenvolver formas fecundas e contínuas de participação da comunidade nas práticas educativas da escola.

17



CONSTITUINTE ESCOLAR
CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ



PRINCÍPIOS DA CONSTITUINTE ESCOLAR

- Compromisso com a formação política da comunidade escolar (compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea; limites e possibilidades da ação transformadora), como garantia de uma participação qualificada no processo de discussão;
- Compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada;
- Reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, dados os limites para uma ação radicalmente transformadora;
- Planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas pela escola;
- Compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização da estrutura escolar.

18



CONSTITUINTE ESCOLAR
CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ

Constituinte Escolar



COORDENAÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR

Coordenação Geral

A equipe da Secretaria de Estado de Educação — Grupo de Trabalho Guaicuru — será responsável pela coordenação geral do processo constituinte, organizando, acompanhando e avaliando o trabalho nos municípios e, também, produzindo material para subsidiar as equipes de coordenação dos municípios e das escolas.

Coordenação Municipal

A equipe de Coordenação Municipal da Constituinte Escolar coordenará o processo no município, em articulação com a Coordenação Geral.

Este grupo será formado por seis representantes, sendo três das escolas, um do SIMTED, um das organizações da sociedade civil e um do Orçamento Participativo.

Coordenação na Escola

A coordenação do Processo Constituinte nas Escolas será de responsabilidade do Colegiado Escolar e de um coordenador eleito pela comunidade escolar, em articulação com a coordenação municipal.

19



CALENDÁRIO

1º MOMENTO

Estruturação do processo e mobilização da comunidade para a Constituinte Escolar

AÇÕES	RESPONSÁVEL	PRAZOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
Elaboração da proposta Caderno 1	Coordenação geral	Jun/jul/99	- Coordenação geral
Articulação da Constituinte com as outras secretarias	Coordenação geral	Agosto/99	- Secretarias de Estado
Lançamento Estadual da Constituinte Escolar	Coordenação geral	Agosto/99	- Sociedade em geral
Reunião nas escolas para desencadear o processo constituinte	Coordenação geral	Ago/Set/99	- Comunidade escolar
Lançamento da Constituinte Escolar nos municípios (constituição das equipes municipais)	Coordenação geral	Ago/Set/99	- Comunidade escolar - Representantes do Orçamento Participativo no município, - SINTED, - Representantes de unidades de ensino superior, - Organizações da sociedade civil.

2º MOMENTO

Análise da realidade, social, econômica, política, cultural; reorganização da escola e definição das temáticas.

AÇÕES	RESPONSÁVEL	PRAZOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1. Produção de material de estudo da realidade (roteiro, cadernos e textos) Caderno 2	Coordenação geral	Agoo/Set/99	- Coordenação geral
2. Seminários municipais com as coordenações municipais para avaliação do 1º momento e estudo do 2º momento, análise da realidade e reorganização da escola	Coordenação geral	Outubro/99	- Coordenações municipais
3. Reuniões de trabalho nas escolas para análise da realidade e reorganização da escola. - Apresentação de temáticas e levantamento de novas temáticas.	Coordenação geral	Out/Nov/99	- Comunidade escolar

3º MOMENTO

Aprofundamento das temáticas.

AÇÕES	RESPONSÁVEL	PRAZOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1. Elaboração de subsídios para o aprofundamento das temáticas. Caderno 3	Coordenação geral	Dezembro/99	- Coordenação geral
2. Seminário municipal para a preparação da discussão com a comunidade escolar.	Coordenação geral e municipal	Fevereiro/00	- Coordenações municipais e coordenações das escolas
3. Aprofundamento das temáticas nas escolas.	Coordenação municipais Coordenação das escolas	Mar/Maio/00	- Comunidade escolar
4. Sistematização do momento através da produção de documentos. Caderno 4	Coordenação das escolas, coordenação municipal e coordenação geral	Maio/00	- Coordenação das escolas, coordenação municipal e coordenação geral

4º MOMENTO

Elaboração do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino/MS

AÇÕES	RESPONSÁVEL	PRAZOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1. Pré-conferência nas microrregiões	Coordenação geral	Junho/00	-Representantes das coordenações municipais
2. Conferência estadual	Coordenação geral	Julho/99	- Representantes das coordenações municipais
3. Elaboração final do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.	Coordenação geral	Agosto/99	- Coordenação geral

5º MOMENTO

Análise, avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares em consonância com o Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino.

AÇÕES	RESPONSÁVEL	PRAZOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1. Reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares	Coordenação das escolas, coordenação municipal e coordenação geral	Ago/Set/00	- Comunidade escolar

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

———. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. In: *Revista do Mestrado em Educação*. Campo Grande, MS: UFMS. v.1 n.2, 1995, pp. 6-19.

ARISTÓTELES, *Política*. Brasília: UNB, 1997.

BRECHT, Bertolt. Vida de Galileu. In: *Teatro Completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. v.6

KLEIN, Lúcia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

——— e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Considerações sobre elementos teóricos-metodológicos a propósito de uma proposta de currículo básico. In: *Cadernos Pedagógicos e Culturais*. Centro Educacional de Niterói. v.2 n. 2/3, maio/dezembro de 1993.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.I, t.1 (Os Economistas).

——— e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1989. (Pensamento Social, 12).

———. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. (Clássicos do Pensamento Político, 24).

RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1991.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O antigo regime e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1989.

23



ANEXO 2 – ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- 1-Por que a idéia de uma Constituinte Escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?
- 2-Qual é o conceito de gestão democrática delineada na Constituinte Escolar?
- 3-Qual é o significado de democracia implícita na proposta de gestão democrática?
- 4-Qual a concepção de gestão democrática e seus nexos com a democracia conforme preconizada pela Constituinte Escolar?
- 5-Por que a interrupção do processo Constituinte Escolar no momento em que o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino ficou definido?
- 6-Percebeu-se uma ausência de reivindicações pelos sujeitos da escola e da comunidade que participaram do processo, parecendo, numa primeira análise, que houve uma aceitação sem questionamentos sobre a interrupção do processo. Qual é o seu entendimento desse ponto?
- 7- 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?
- 8-Qual é a sua avaliação do processo vivenciado na Constituinte Escolar de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2001?
- 9- Questão em aberto para o registro de outros aspectos e pontos considerados necessários para o enriquecimento do trabalho e que essa pesquisadora não enfocou.

Maria Alice de Miranda Aranda
pesquisadora

E mail: mamaranda@ibest.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1-Fontes Primárias

1.1-Documentos Referentes ao Âmbito Federal

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Acordo Nacional: Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

_____. Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Conferência de cúpula de nova Delhi/Índia, UNESCO, UNFPA e UNICEF*. Brasília: MEC, 1994

_____. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* – CEPAL & UNESCO. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – e IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: DF, 1994.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de Normas para o Financiamento do FUNDESCOLA*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de Implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola*. Brasília: MEC, 1998, 1999, 2000, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Manual o Plano de Desenvolvimento da Escol –PDE*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Manual de Orientação para a constituição de Unidades Executoras*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDD*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Manual do Plano de Melhoria da Escola – PME*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília: MEC, 19987.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Acorda Brasil! Está na Hora da Escola*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.º 248, de 23/12/96.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Plano Nacional de Educação/Coned*. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 1999*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2000.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2000*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001.

1.2-Documentos Referentes ao Âmbito Estadual

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.

MATO GROSSO DO SUL. *Cadernos da série Constituinte Escolar*. Campo Grande, MS: Organização Editorial/SED/MS, 1999. (nº 01 ao 23).

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

MATO GROSSO DO SUL. *Educação e Etnias. Indígenas e Negros*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 02/1999).

_____. *Educação Ambiental*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 03/1999).

_____. *Portadores de Necessidades Especiais. Cadernos da Constituinte Escolar*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 06/1999).

_____. *Educação Básica no Campo*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 07/1999).

_____. *Função Social da Escola*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 08/1999).

_____. *Ensino Noturno*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 09/1999).

_____. *Violência, Ética e Cidadania*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 10/1999).

MATO GROSSO DO SUL. *Gestão Democrática*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 11/1999).

_____. *Financiamento da Escola Pública. Estrutura Física da Escola*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 12/1999).

MATO GROSSO DO SUL. *Formação Continuada*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 13/1999).

_____. *Grêmio Estudantil*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 14/1999).

_____. *Fundamentos do Currículo*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 15/1999).

_____. *Os Trabalhadores da Educação*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 16/1999).

_____. *Política Educacional: construindo a Escola Cidadã*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 2000.

_____. *Compreendendo a Sociedade*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, abril de 2000. (Caderno da série Constituinte Escolar. Fundamentação Teórica/2000).

_____. A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Revista de Educação Mais Saber*, nº3 (Edição Especial). Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. *Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da Escola Guaicuru/série Fundamentos Político- Pedagógicos nº 04/2000).

_____. *Texto Base do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Organização Editorial/SED/MS, 2001.

_____. *Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Organização Editorial/SED/MS, 2001.

2-Fontes Secundárias

2.1-Livros e artigos

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Gestão da Educação no Âmbito da Globalização*. In: VI EPECO. Campo Grande/MS. Anais..., UCDB/UFMS, 2003. 1 CD-ROM.

_____. *Projeto Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola: buscando a distinção*, 2001.78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

ARISTÓTELES (348-322 a.C). *Metafísica*: livro 1 e livro 2. Ética a Nicômaco. Poética. Seleção de livros de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Vincenzo Cocco [et all]. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Dicionário de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1994.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In:_____. (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 7-30.

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

BITTAR, Marisa. *Estado, Educação e Transição Democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *O Futuro da Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paula: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORON, Atílio. *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994, 272p.

_____. *A Coruja de Minerva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2001. 422 p.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Caderno MARE*. Brasília, DF: MARE, – v.1, 1997.

CARBONNEL, Jaume. *A aventura de inovar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. (Trad.) Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-40.

CUNHA, Luís Antônio. *Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 147-162.

DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação. núcleo de Publicações, 1999.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, NAURA S. C.; AGUIAR, Márcia da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 1998. p.295-317.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. In: *Planejamento e políticas públicas*. Brasília, DF: IPEA, n.11, jun/dez, 1994. p. 189-236.

FARENZENA, Nalu. *Burocracia na administração da escola pública brasileira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paula: Cortez, 2001. p. 243-318.

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

FREITAS, Dirce Nei T. 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: Ed. UFMS, 2003. p. 189-219.

_____. Voltando a Gramsci: indicativos para pensar a escola pública brasileira contemporânea. *Intermeio*. Campo Grande, MS: UFMS, nº 3, 1996, p. 17-26.

_____. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. (Dissertação de mestrado – UFMS), 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-68.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000, 231p.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, Tadeu da. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ:Ed. Vozes, 1995. p. 111-177

GRACINDO & KENSKI. *O Estado da Arte em Gestão da Educação*. In: V EPECO. 1. 2002. Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: UFU, 2002. 1. CD-ROM.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984. 444p.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho. 4.^a ed., Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

HOLDEN, Barry. Democracia. In: OUTHWAIT, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 325 p.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Livro 1, 3v.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: _____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores, 35).

MARX Karl & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. 2 v. Lisboa: Presença, 1976. 138 p.
 _____. *O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte*. Lisboa: Editorial Avante, 1982.
 1982.

_____. Contribuição para a crítica da economia política. In: _____. *O Capital*: 2 ed..Lisboa: Estampa, 1989.

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

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paula: Cortez, 2000. p. 243-318.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 163-174.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor - a economia política da hegemonia perfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 41-52.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. Por uma arqueologia pública, universidade pública e cidadania. In: OLIVEIRA, Nanci Nunes; FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia Pública no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. (no prelo)

PETRAS, James; VELTMEYER, Henri. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do País*. Tradução de Jaime Classen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Revista Educação&Sociedade*, v.20, n.69. Campinas, dez/1999. Disponível em: rosar@dglnet.com.br. Acesso em: agosto/2001.

_____. Maria de Fátima Félix. 00Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.157-173.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778). *Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANDER, Benno. Gestão da educação e qualidade de vida: implicações para a América Latina. In:_____. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 77-122.

SARTORI, Giovanni. *A teoria da democracia revisitada: 1 – o debate contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. *A teoria da democracia revisitada: 2 – as questões clássicas*. São Paulo: Ática, 1994b.

SCHAFF, A. *História e Verdade*.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 104 p.

_____. 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.

XIMENES, Sérgio. *Mine Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1984.

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

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, Osmar; _____. (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 213-223.

SMITH, Adam (1723-1790). *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações: princípios da economia política e tributação*. Traduções de Conceição Jardim Maria do Carmo Cary, Eduardo Lúcio Nogueira, Rolf Kuntz. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SENNA, Ester (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas públicas*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. 306 p.

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

SILVA, Iara A. Aceitando o convite, construindo a escola cidadã. *Revista de Educação Mais Saber*, nº3 (Edição Especial). Campo Grande, MS, 1999. p. 12-18

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMIONATTO, I. *O Social e o Político no Pensamento de Gramsci*. (s.d.). Disponível em : www.artnet.com.br. Acesso em:20 nov.2001.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso*. São Paulo: Xamã, 2001. 215 p.

SPLINGER, Henrique. Os guaicurús na História de Mato Grosso do Sul. In: *Revista MS Cultura*. Campo Grande, ano v, nº 9, 1996.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista. (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 1999. p. 45-56.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, L. de Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

VIEIRA, Evaldo. Reforma do Estado e Educação. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. da S. (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, A MÉLIA 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, nº 01 (jan./jun. 2004). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2004. p. 25-44