

A PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: AS LIÇÕES TIRADAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR NO RS

MENDES, Valdelaine. – UFPel – val@ufpel.tche.br

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: PICDT- CAPES

O presente trabalho pretendeu analisar uma política setorial da gestão Olívio Dutra (1999-2002) no estado do Rio Grande do Sul, que pretendia romper com um modelo de política pública para a educação alicerçado na unilateralidade e na centralização das decisões. A *Constituinte Escolar (CE)– escola democrática e popular no Rio Grande do Sul*¹, objeto desta investigação, foi uma política pública cuja finalidade era a definição de princípios e diretrizes da educação para a rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, simultaneamente a sua implementação. Inscrevia-se num projeto político mais amplo, que intentava pôr em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na “democracia participativa”, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas. A proposta dessa gestão de contar com a participação do cidadão para decidir os rumos da educação pública gaúcha despertou o interesse em realizar o estudo.

Por meio de plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências, essa política pública objetivou assegurar diversificados fóruns e espaços de debate e reflexão que conduzissem à formulação de propostas educacionais pela comunidade escolar. Esse processo, desenvolvido nas unidades de ensino, buscou possíveis consensos que levassem ao estabelecimento de princípios e diretrizes da educação de crianças, adolescentes e adultos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Além dos professores, dos pais e familiares, dos alunos e dos funcionários, foram convidados a participar dos momentos da CE as organizações da sociedade civil e as instituições do Poder Público. Quanto aos funcionários e professores, é importante destacar que todos os chamamentos foram realizados através de convite e não de convocação, sendo opcional a cada um comparecer às atividades organizadas. Para que os alunos integrassem esse processo, podiam ser criadas atividades, como reuniões e seminários, que poderiam ser contadas como dias letivos, desde que, além dos alunos, professores e funcionários estivessem envolvidos.

¹ Ao longo do texto utilizar-se-á as iniciais CE para designá-la.

A reflexão sobre a prática, o conhecimento da realidade em que esses indivíduos estão inseridos e a participação das comunidades que circundam as inúmeras escolas da rede deveriam constituir o ponto de partida da CE. Era um processo que deveria partir “das práticas pedagógicas concretas, tanto de educadores, quanto de pais, funcionários e estudantes, analisando o contexto – tanto local, quanto regional, estadual e nacional – em que as práticas acontecem e onde as escolas estão inseridas” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 3).

A partir de algumas leituras realizadas, percebeu-se o quanto seria complexo trabalhar com os dados da CE, já que era uma política pública ainda em andamento quando se iniciou o estudo. Por outro lado, a literatura indicava que os resultados de uma política educacional, diferentemente de outros setores, não são facilmente perceptíveis a curto prazo (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2000; MINTO, 1996). Diante dessas constatações, optou-se por analisar o desenvolvimento da CE buscando entender como os sujeitos das unidades escolares e dos setores de governo percebiam e se percebiam nesse processo. Isso, claro, sem desconsiderar a importância e o significado de alguns resultados identificados ao longo da investigação.

Por se tratar de um processo com tamanha riqueza de características e situações, foi necessário delimitar a investigação e optou-se por focalizar o estudo na questão da participação. Dessa forma, buscou-se desvelar quais foram as condições criadas pelos gestores e pelas próprias escolas para propiciar a participação dos sujeitos nas diferentes etapas da CE e, especialmente, entender como os condicionantes econômicos, políticos, culturais e sociais do modelo de sociedade dominante influenciaram na oferta dessas condições.

A metodologia adotada fundamentou-se na abordagem qualitativa, por meio da qual os passos do trabalho foram sendo construídos junto aos sujeitos participantes do estudo à medida que os dados eram levantados e novas questões e indagações iam surgindo. A pesquisa foi desenvolvida, de 2001 a 2003, em dez escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Foram também coletados dados junto aos órgãos da Secretaria de Educação.

O desenvolvimento da CE foi um processo complexo e variado cujos resultados oscilaram entre o avanço, o continuísmo e a contradição. Evidentemente, esse quadro é produto das disputas de forças que se estabelecem num exercício democrático e da influência de um conjunto de fatores internos e externos à escola.

O estudo permitiu compreender como os diferentes sujeitos que atuaram na política perceberam as relações estabelecidas entre governo e sociedade e como se perceberam no processo. Pode-se dizer que as percepções de quem foi governo e dos usuários das escolas foram próximas em alguns aspectos e distantes em outros. Tanto da parte de quem foi governo quanto das escolas, não se notou uma intenção de mascarar os problemas ou as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da CE.

Um aspecto importante a considerar é que, durante o processo de coleta de dados, em muitos momentos foi difícil conservar uma atitude neutra e indiferente como pesquisadora perante alguns depoimentos. A visão de mundo conservadora, preconceituosa e excludente que estava por trás da postura de muitos educadores participantes do estudo causava certa indignação, por serem pessoas que têm um papel importante na formação de tantas outras. De fato, essas pessoas acabam por reproduzir na escola um tipo de ação hierárquica e competitiva que prevalece na sociedade, sem perceber que, em princípio, a presença de todos em uma unidade escolar tem o mesmo objetivo: a educação do cidadão.

Duas questões que geralmente estão no centro do debate sobre as políticas educacionais são que as reformas implementadas normalmente não chegam à sala de aula e que não mudam substancialmente as práticas cotidianas.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que a CE foi uma política pública que chegou às escolas. Em todos os contatos realizados com os educadores durante a fase de coleta de dados, nunca foi percebida uma atitude de desconhecimento desse processo. Notou-se também que, logo no início das conversas, as pessoas sempre faziam uma apreciação em relação à CE, de aprovação ou de repúdio ao processo instalado pelo governo. Poucas foram as atitudes dos educadores que poderiam ser classificadas como indiferentes. Em relação aos pais e aos alunos, nem todos tinham ouvido falar da CE. Nesses segmentos, as pessoas às vezes até tinham estado envolvidas em alguma etapa, porém era necessário descrever, mesmo que brevemente, o processo para que identificassem do que se estava falando.

Quanto ao fato de modificar as práticas cotidianas, será necessário considerar alguns aspectos. Primeiramente, é importante ressaltar a heterogeneidade (localização e tamanho da escola, níveis de ensino atendidos, proximidade comunidade-escola) de situações vividas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Detectou-se que as escolas que aderiram, mesmo que parcialmente, ao processo da CE, foram capazes de produzir movimentos significativos em suas rotinas de trabalho. Algumas, a partir da

reflexão e do debate sobre suas ações, optaram por mudanças importantes em seus projetos pedagógicos e regimentos escolares. Além disso, mudanças – não tão visíveis e que não estão descritas nos documentos escolares – nas formas de intervenção e de interação entre os sujeitos também foram percebidas. Nessa questão das alterações nas rotinas escolares, pode-se salientar algumas possibilidades que a participação na CE desencadeou nas escolas:

a) permitiu uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar, minimizando hierarquias: pais, alunos, professores e funcionários;

b) garantiu o encontro e a organização de muitas pessoas da comunidade para participar dos momentos de reflexão e debate sobre a escola;

c) viabilizou a participação da comunidade em uma instância de decisão sobre os rumos da escola e os parâmetros de uma política pública. Isto não fazia parte da rotina, nem era tradição nesse espaço;

d) no caso da relação OP² e CE, propiciou uma percepção das pessoas de que o recurso *público* pertence ao cidadão que, portanto, tem direito de opinar e decidir sobre sua melhor aplicabilidade;

e) propiciou um maior conhecimento sobre a organização e funcionamento da escola pública, bem como das dificuldades enfrentadas nesse espaço;

f) despertou em muitos sujeitos o interesse e a vontade de conhecer e decidir sobre os rumos da escola pública. Pode-se atribuir esse sentimento de satisfação (valorização pessoal) à possibilidade de participarem de atividades das quais tradicionalmente foram excluídos;

g) tornou mais visível a presença de grupos divergentes dentro da escola. As chances de opinar e de se posicionar sobre determinadas questões faziam aflorar as idéias divergentes dos participantes;

h) desmascarou preconceitos e visões diferenciadas do envolvimento que deve ter cada segmento nas decisões escolares, desencadeando, em algumas unidades escolares, ações mais coletivas e solidárias.

² Identificou-se que as escolas se organizaram de maneiras diferentes para participar dos espaços decisórios propostos pela gestão aqui analisada. O desenvolvimento do estudo em dez escolas permitiu concluir que a opção por participar do Orçamento Participativo e da Constituinte Escolar não se deu, na maior parte delas, por uma questão ideológica, de afirmação de determinados princípios. Isto significa que a não-participação em um tipo de consulta não impediu o envolvimento em outra.

i) ampliou o olhar dos sujeitos das unidades escolares sobre a educação pública, já que, em alguns momentos, os debates eram realizados entre escolas com características diferentes.

Em relação às escolas que não participaram ou que tiveram pequeno envolvimento, notou-se que as rotinas foram pouco alteradas, especialmente em relação ao tipo de interação estabelecida entre os sujeitos. Nesses casos, é possível tecer algumas considerações sobre um conjunto de fatores que condicionaram a restrita adesão das escolas à CE ou a total ausência no processo:

a) primeiramente, é preciso considerar o peso de uma cultura dominante em que o poder de decisão não é compartilhado e em que as ações individuais prevalecem sobre as coletivas;

b) o predomínio de uma visão de que determinadas características das pessoas não as colocam em condições de tomar decisões. Em algumas unidades, notou-se uma grande dificuldade para adotar uma concepção de que pais, alunos e funcionários também devem ser responsáveis pelas ações desenvolvidas na escola e, dessa forma, também devem ser convocados a decidir sobre seus rumos. O processo proposto pelo governo do estado só tinha sentido se contasse com o envolvimento desses segmentos;

c) a centralização das ações das equipes diretivas tornou mais difícil a implementação do processo da CE. Nas escolas em que o diálogo e a participação da comunidade nas decisões já fazia parte das rotinas, percebeu-se mais predisposição para aderir ao convite da Secretaria de Educação;

d) o entendimento de que se tratava de mais um projeto de um novo governo, que não traria modificações significativas para a escola;

e) o papel desempenhado por alguém que exerce uma liderança na escola foi identificado tanto como facilitador quanto como limitador do envolvimento da comunidade em processos decisórios. Facilitou quando a pessoa com essa característica exerceu sua liderança para organizar as pessoas para debater; dificultou quando apenas se utilizou de sua capacidade para legitimar as próprias escolhas.

É imprescindível destacar, ainda, dois aspectos que se sobressaíram no estudo: a decisão do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers) – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de boicote à CE e a exigência legal de apresentação dos projetos pedagógicos e regimentos escolares às SE.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se afirmar que a decisão de assembléia do Cpers de não-participação na CE influenciou significativamente a participação dos

sujeitos nas escolas desse processo. Essa estratégia de pressão, utilizada pelo sindicato sobre o governo para reivindicar melhores salários, resultou no limitado envolvimento de parte das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul na CE. O movimento desencadeado pelo sindicato parece ter afetado a motivação de muitos sujeitos para participar: alguns efetivamente seguiram a orientação da assembleia; outros utilizaram essa justificativa para não participar. Por outro lado, a ação dos gestores ao alegarem falta de condições de conceder os reajustes pretendidos pelos trabalhadores também parece ter afetado a motivação para participar da CE.

Quanto ao segundo aspecto, a exigência legal de organização dos projetos pedagógicos e dos regimentos escolares (Lei nº 9.394/96, Art. 88, parágrafo 1º) serviu de instrumento para os sujeitos das unidades escolares avaliarem o significado e a relevância da participação na CE. Dentro do processo da CE, o quinto momento foi reservado à elaboração ou revisão dos regimentos escolares, dos projetos pedagógicos e dos planos de estudo. Essa etapa deveria congrega as discussões e reflexões realizadas nos momentos anteriores. Diferentemente das outras etapas da CE, em que à comunidade era facultada a participação, nesse momento havia uma exigência de que todas as escolas, dentro de determinado prazo, encaminhassem às coordenadorias regionais de Educação todos os documentos mencionados. Provavelmente, se não houvesse essa exigência muitas escolas nem teriam percebido os avanços conquistados ou as possibilidades desperdiçadas no processo que estava em andamento.

Disso tudo, pode-se inferir que, mesmo com a criação de alguns canais que possibilitem às pessoas decidir sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, percebeu-se que essa adesão está condicionada a uma série de fatores de ordem social, econômica, política e cultural. Dessa forma, a proposição de uma política participativa precisa, ao mesmo tempo, considerar esses fatores e desenvolver estratégias de motivação para a adesão a um processo decisório. Isto é, por serem processos cuja voluntariedade da participação constitui um princípio fundamental, o envolvimento das pessoas pressupõe o convencimento do significado que a intervenção de cada um pode ter na vida de todos.

O desejo de participar precisa ser cultivado. Como afirmado por Singer (2001) as pessoas não nascem com esse desejo e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são freqüentemente reprimidas. Os processos participativos implicam uma revisão de papéis em que o povo deixa de ser espectador e passa a ser protagonista da decisão pública.

Toda essa distribuição de poder não interessa aos setores que tradicionalmente definiram os rumos políticos e econômicos no estado do RS. O predomínio de uma concepção liberal de democracia, na qual há uma limitação da participação do cidadão, de modo a não haver muita pressão sobre o sistema com demandas sociais que ameacem a prioridade da acumulação sobre a distribuição, interessa aos setores que têm o domínio econômico e político na sociedade (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Assim, não surpreende que um conjunto de forças que representam os interesses desses setores se mobilize para deslegitimar processos participativos. Até porque o maior conhecimento das condições injustas de vida da maior parte da população poderá conduzir a uma inversão de prioridades.

Além da pouca tradição de intervenção da população na gestão pública, prevalece na sociedade uma concepção de democracia de que durante as eleições todos têm assegurada a sua liberdade política para eleger seus representantes (BOBBIO, 2000). Nesses momentos são delegadas a algumas pessoas as funções de decidir pela maioria da população. A análise dos dados levantados na investigação permite afirmar que a pouca tradição de envolvimento da população nas decisões políticas constituiu um elemento dificultador da adesão das pessoas ao processo da CE.

Identificou-se ao longo do estudo que muitos debates, por propiciarem o acesso a um conjunto de temas, despertaram nos participantes a inconformidade com as condições de vida da população e, mais especificamente, com as condições da escola pública. Esse foi um aspecto interessante, pois significa despertar nas pessoas a percepção da falsa “neutralidade” conferida a determinadas situações vividas tanto dentro quanto fora da escola.

Se a superação dos graves problemas pelos quais passa a sociedade implica a transformação das relações sociais vigentes, isso significa a necessidade de uma inversão dos valores predominantes no mundo hoje. Como lembra Charles R. Clement (2004, p. 6), “o único valor aceito no atual sistema político-econômico é o valor financeiro, pois os outros valores não são contabilizados no PIB”.

Essa constatação do autor pode ser ilustrada com uma ação que já virou rotina na esfera federal no Brasil: o constante contingenciamento de recursos de setores estratégicos, do ponto de vista social, para garantir o superávit primário. Os meios para assegurar as condições de vida e de sobrevivência de milhões de pessoas são reservados para assegurar a acumulação do capital e, assim, garantir a uma minoria as

possibilidades de continuar dominando as relações sociais que se estabelecem no mundo.

Uma sociedade efetivamente democrática só se constitui com pessoas capazes de compreender e interpretar o mundo a sua volta. O entendimento das razões de uma determinada condição de vida constitui um pré-requisito essencial quando se almeja despertar nas pessoas a indignação com a situação desigual a que é submetida a maior parte da população deste país.

O tipo de ação na esfera federal anteriormente citado não é exclusividade do Brasil, pois observa-se no mundo os Estados nacionais perderem poder para as agências internacionais, que passam a ser soberanas na definição das políticas a serem implantadas em diferentes setores. São, nesse sentido, pertinentes as dúvidas apresentadas por Palast (2004, p. 16) sobre o tipo de democracia que se tem hoje no mundo: “Quem votou no FMI? Quem lhe deu tantos poderes? Há um poder crescente de instituições políticas e econômicas que não escolhemos.” E conclui o autor: “Não há dúvidas de que não temos mais uma democracia real, no sentido de que, quando votamos, escolhemos nossos verdadeiros líderes, nosso destino. Não está mais nas nossas mãos.”

Realizar este estudo tornou-se algo complexo à medida que se tinha acesso a um conjunto de informações sobre a implementação da política aqui estudada. Isto porque se estava em uma encruzilhada entre a análise de um processo com um formato participativo, mas inserido em uma lógica (global) política e econômica cujos princípios se contrapunham ao modelo proposto. Como dito, a democracia nos Estados nacionais assume uma importância cada vez maior na retórica, sem, entretanto, constituir-se em algo realmente verdadeiro, pelo menos no sentido que se vem defendendo ao longo deste estudo. Dessas constatações é possível refletir sobre a seguinte questão: quais são as possibilidades de o homem ser sujeito nessa sociedade?

Parece que somente com a reivindicação – de um número cada vez maior de pessoas conscientes e inconformadas por compreenderem que não é por mero acaso que se encontram em determinada situação – por condições de vida mais humanas se conseguirá ter uma sociedade mais justa.

O esforço dos movimentos sociais que lutam por assegurar os direitos de milhares de homens e mulheres neste país prova que há uma inconformidade com as condições de vida da população. Tais movimentos buscam a ruptura com as relações de dominação e exploração predominantes na sociedade e acabam por formar redes de

interação social pautadas em valores diferentes daqueles prevalentes na sociedade. Muitas vezes, tais grupos encontram em organizações cooperativas, dentro daquilo que tem sido denominado de economia solidária, formas alternativas de sobrevivência. Assim, por dentro de uma cultura, vão-se criando outras formas de relação social.

Se, por um lado, a noção de participação política na formação sociopolítica do brasileiro é limitadamente presente, dados os raros canais à disposição do cidadão para efetivamente se apropriar do conjunto de informações e decisões públicas, por outro, crescem os movimentos organizados que reivindicam essa participação e que pressionam os governos para assegurar seus direitos e condições de vida melhores.

É o que alguns autores, como Paul Singer e João Machado, denominam de implantes socialistas, experiências que intentam superar a lógica da sociedade capitalista. Se a experiência em análise neste estudo contribuiu na formação de sujeitos, ela, de certa forma, contribuiu para a transformação social. Nesse sentido, poder-se-ia denominar as experiências educativas com essas características também de implantes socialistas.

De acordo com Paro (2002, p. 103), a educação pode contribuir para essa transformação “na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes”. Mesmo a escola, que tradicionalmente tem servido para atender aos interesses da sociedade capitalista através da disseminação do saber e da informação, acaba por “possibilitar às pessoas das classes subalternas captarem de maneira objetiva a própria realidade social contraditória da qual fazem parte” (PARO, 2002, p. 108). A partir da percepção crítica da situação injusta que condiciona sua existência, o cidadão passa a ter subsídios para reivindicar condições de vida mais justas e igualitárias.

Embora com efeitos diferentes em cada estabelecimento, pode-se dizer que uma política como a CE favorece o controle social sobre a escola. Assim, à medida que uma política educacional constitui uma ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade, pressupõe-se que ela acaba por fortalecer esse setor. Se o seu compromisso é com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então ela pode contribuir para o aprimoramento desses sujeitos.

Contudo, pode-se afirmar que a CE foi uma experiência que não chegou a se consolidar a ponto de haver uma reação mais forte da sociedade para reivindicar a continuidade de um determinado modelo de gestão na educação. Isso de certa forma facilita a ação de uma nova administração cuja tendência tem sido ignorar e minimizar

as definições da CE e todo o esforço que foi feito para definir os princípios e as diretrizes para a educação no Rio Grande do Sul.

Na verdade, o estudo corroborou a idéia, já bastante difundida entre os educadores progressistas, de que a escola pública precisa potencializar as experiências democráticas e de que os governos, por sua vez, precisam implementar políticas que possibilitem às escolas ampliar as experiências de construção de ações coletivas e de participação da sociedade nas decisões públicas. Entretanto, sabe-se que essa abertura à mobilização dos sujeitos não é desprovida de intencionalidade. Assim, não dá para esperar de governos com uma postura conservadora e centralizadora, comprometidos com determinado setor da sociedade, a criação de condições para a participação do povo na decisão política.

Os problemas que afetam a educação a que tem acesso a maior parte da população no Rio Grande do Sul são de domínio público há muito tempo. Faltou, ao longo de muitas administrações, vontade política aos gestores para definir ações governamentais que contribuíssem para modificar as práticas educativas e, conseqüentemente, qualificar a educação. Essa talvez seja a razão da grande expectativa entre os educadores para o que seria implementado na gestão aqui analisada.

No que tange à escola, objeto desta investigação, é preciso mudar relações e superar hierarquias e, fundamentalmente, garantir que aqueles que integram a comunidade sejam sujeitos das decisões no próprio espaço escolar. Os resultados alcançados na política aqui realizada podem ter sido tímidos num universo de escolas tão grande e complexo como é o do estado do Rio Grande do Sul. Muitos resultados certamente se diluíram nas práticas diárias daqueles que integram a comunidade escolar.

Pode-se também dizer que os resultados dessa política foram tímidos do ponto de vista do despertar as pessoas para a necessidade de permanecerem e ampliarem espaços de reivindicação e participação na esfera governamental. Todo o envolvimento e o entusiasmo das pessoas que tiveram uma participação mais intensa na CE parecem ter ficado adormecidos logo após o término do processo. Toda a organização para participar das diferentes etapas, mantida, em algumas escolas, até a elaboração dos projetos pedagógicos e dos regimentos escolares, desfez-se após a conclusão desses documentos.

Pode-se afirmar que são ações e condutas que, na maior parte das escolas, não chegaram a ser incorporadas ao seu cotidiano; como afirmam Berger e Luckmann (2001), ao final do processo são retomadas as velhas rotinas da realidade dominante.

Entretanto, não dá para dizer que esse processo foi desprovido de significados para esses sujeitos.

O estudo demonstrou que se está muito longe de ser sujeito das decisões políticas. A sonhada democracia participativa e o desejado controle público sobre as ações de um governo só serão alcançados na medida em que forem criados canais permanentes de participação da sociedade nas decisões de governo. Canais esporádicos (uma gestão), como o aqui estudado, permitem uma maior aproximação entre sociedade e governo e um maior conhecimento sobre as estruturas e investimentos públicos, porém não garantem o exercício permanente da coletividade.

Se na sociedade prevalece a idéia da competição e de que apenas alguns serão vitoriosos, na escola a negação da condição de sujeito dos seus usuários não pode servir para conservar e acentuar essa visão. Afinal, todo ser humano deve ter o direito a desenvolver-se tendo acesso a tudo o que foi produzido pela humanidade. O predomínio das relações hierarquizadas, a dificuldade para implementar uma estrutura curricular em que não ocorra a reprovação dos alunos, a visão de que determinado assunto não deve ser debatido com toda a comunidade, todos esses aspectos servem para ilustrar como a escola nega a condição de sujeito dos seus usuários.

As políticas participativas implementadas por algumas gestões constituem formas de maior intervenção da sociedade e uma ampliação do exercício democrático. O aperfeiçoamento dessas formas de intervenção precisa ser buscado. Isso significa a criação de mecanismos de ampliação dos espaços e possibilidades de decisão. Implica, por exemplo, no caso do OP, uma elevação dos percentuais dos recursos que podem ser definidos pela sociedade. No caso de uma experiência como a CE, implicava a criação de mecanismos para a definição dos princípios e diretrizes para a educação no Rio Grande do Sul que assegurassem à população a fiscalização e a intervenção sobre as ações do Estado na área educacional.

Em uma sociedade cujos valores dominantes distanciam o cidadão da possibilidade de intervenção pública, em que impera uma concepção restrita de política eminentemente vinculada à disputa pelo poder e o exercício democrático limitado ao ato de votar em dia de eleição, processos participativos precisam ser promovidos e constantemente aperfeiçoados e ampliados.

Isso porque, se somente um pequeno percentual do orçamento e poucas questões estiverem à disposição da população para serem decididos, acabam não representando qualquer ameaça ao projeto hegemônico e ainda criam a falsa idéia de intervenção da

sociedade no espaço público, o que pode não representar uma ameaça à organização social vigente e representar um fortalecimento do projeto hegemônico, levando inclusive à perda de credibilidade nas experiências participativas e dificultando a implementação de novos projetos pautados nesses princípios.

Dois aspectos identificados ao longo do estudo podem comprometer a consolidação de processos participativos. Um primeiro refere-se ao esvaziamento dos espaços de participação e organização da sociedade na medida em que as solicitações e reivindicações definidas coletivamente não contem com o compromisso dos gestores na sua execução. Um segundo aspecto refere-se a uma participação do tipo “faz-de-conta”, isto é, há o envolvimento de um número significativo de pessoas em um processo sobre o qual elas não têm qualquer poder de influência e decisão. Ou seja, é criada uma estrutura que propicia a participação (passiva), entretanto esta serve apenas para legitimar escolhas previamente definidas.

A consolidação dessas experiências participativas depende também de sua articulação com outras ações do governo que provoquem mudanças mais significativas na estrutura social, para que o peso e o impacto de determinadas medidas adotadas por um governo representem efetivamente alguma ameaça ao projeto hegemônico e não se tratem de medidas esporádicas e tão desarticuladas de qualquer projeto mais amplo que não ultrapassem o resultado imediato da própria atividade.

[...] importantes reformas sociais, ainda que não signifiquem a consolidação de um programa socialista, como reforma agrária, criação de políticas de combate efetivo à exclusão e ao desemprego, maior investimento em educação, em assistência social, criação de receitas através de mecanismos tributários como imposto sobre grandes fortunas e sobre capital financeiro, ou ainda o fortalecimento através de políticas públicas do que restou dos mercados nacionais para a competição global, para citar algumas possíveis mudanças imediatas, isto “contrariaria os investidores estrangeiros” e desencadearia o “nervosismo das bolsas”, para usar a linguagem dos economistas oficiais. (SOUSA JÚNIOR, 2004)

Pode-se afirmar que as experiências aqui analisadas e outras, como a do OP, estão na contramão das políticas neoliberais por se alicerçarem no agrupamento de pessoas e na participação direta sobre os rumos de um governo. Sabe-se que as elites dominantes não têm interesse na proliferação e no crescimento dessas ações, pois quanto menos a população se interessar pelas questões políticas, mais fácil fica para esses setores dominantes permanecerem no poder. Vale lembrar o papel assumido pela grande imprensa na gestão aqui analisada no Rio Grande do Sul, que, atrelada aos

interesses dos grupos econômicos, tentava deslegitimar o processo da CE. Essa conduta revela a preocupação com a ampliação do movimento que poderia ser desencadeado no estado.

De acordo com Comparato (2002, p. 3),

o capitalismo é o arquiinimigo da soberania popular ativa, do direito do povo, nos diferentes países, e dos povos no plano internacional, de tomar diretamente e não por meio de representantes as grandes decisões políticas. A democracia participativa é, de fato, um tremendo risco para um sistema econômico que depende, sempre mais, do controle do poder político para subsistir.

A participação na decisão política realmente não constitui um hábito; porém, quando são criadas condições de intervenção e as pessoas percebem que as ações do Estado têm relação direta com seu cotidiano, há indícios de que um interesse pelo envolvimento pode ser despertado e de que o controle público sobre as ações de um governo pode ser alcançado.

Se, por um lado, há na sociedade e nas próprias instâncias de governo uma imagem reconhecida de que os cidadãos não são participativos, por outro, os mecanismos criados pelos governos e pelas instituições para efetivamente propiciar esse envolvimento são raros. Contraditoriamente, muitas vezes se assiste às pessoas reclamarem por mais espaços de decisão; mas quando tais espaços são criados e estão disponíveis parece haver certo desinteresse em ocupá-los. Entretanto, dizer daqueles que não participam que simplesmente não querem participar é algo demasiado simplista, visto que esse suposto desinteresse está relacionado a um conjunto de fatores, conforme descrito nos dois últimos capítulos do estudo. Essa atitude acaba por desconsiderar um complexo conjunto de elementos que desencadeiam e explicam o interesse ou desinteresse por um processo participativo.

Do que foi visto, pode-se afirmar que as políticas participativas conduzem a um maior comprometimento do governo com as demandas dos cidadãos. Além desta, podem-se apontar outras lições tiradas desta pesquisa:

a) um projeto democrático pode construir relações diferentes daquelas hegemônicas, não-pautadas na dominação e na hierarquização;

b) não dá para desprezar um conjunto de condições internas das escolas que facilitaram ou dificultaram (obstáculos) a participação no processo da CE;

c) é preciso considerar o grau de motivação das pessoas para integrar um processo como o da CE, e criar mecanismos que as estimulem a aderir e permanecer participando;

d) mesmo sendo uma reivindicação da sociedade, a adesão a um projeto não se dá de imediato à sua proposição. É preciso considerar as resistências e as disputas que se estabelecem nos processos democráticos. Ilustra essa situação a contradição percebida entre uma antiga reivindicação do movimento dos trabalhadores em educação que, diante da oportunidade concreta de construção de um projeto coletivo, recusaram a participação e fizeram aflorar um conjunto de impedimentos que afastaram as pessoas do processo;

e) no caso específico da realidade da escola em que tradicionalmente as ações foram impostas de forma autoritária, “de cima para baixo”, a adesão espontânea a um processo que se contrapõe a essa orientação parece exigir a criação de estratégias de convencimento acerca de sua importância, isto é, o uso de elementos persuasivos quando a coerção pauta as relações pode levar a um tempo maior de adesão;

f) por se tratar de um projeto novo, de ruptura com um determinado tipo de ação, é preciso definir um conjunto de princípios que estejam articulados com outras políticas setoriais e com a política mais ampla do governo. É preciso contar também com destinação orçamentária que assegure a realização daquilo que foi definido pela coletividade, de forma a não ameaçar a credibilidade da política e comprometer a implementação de novas ações;

g) é preciso considerar um conjunto de forças (da ideologia dominante) que se contrapõem a um projeto dessa natureza na sociedade para dificultar ou impedir a sua implementação.

A convivência das pessoas nos encontros, nos debates, nas conferências, constituiu-se como momento de construção coletiva dos caminhos para construir as bases de uma escola pública que atenda aos interesses da maior parte da população. As diferentes histórias de vida traduzidas na pluralidade dos olhares sobre a escola pública, de sujeitos que raramente são convidados a dar a sua opinião na sociedade, tornaram muitos momentos da CE mais humanos.

O sentido maior do processo Constituinte, vejo, é o de colocar o povo gaúcho em movimento, para ler, interpretar, discutir, não apenas suas práticas de Educação, mas também o seu destino como Povo, como Nação, como Ser Humano. Desta forma vai ele mesmo, o povo, construindo a pedagogia que o fará cada vez mais sujeito criador do

próprio movimento da história, a sua e a de toda a humanidade. (CALDART apud RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 27)

Este trabalho teve como pressuposto fundamental o fato de que a escola, por meio da formação de sujeitos autônomos, independentes, críticos, conscientes de sua situação social, pode contribuir para a transformação social. Em uma organização social cujas desigualdades são, normalmente, concebidas como imutáveis e sem solução, torna-se fundamental levar as pessoas a perceberem que também são responsáveis pelo mundo em que vivem e que as possibilidades de intervenção nessa sociedade se ampliam quando se deixa de ignorar as razões de uma determinada condição de existência.

É na escola que a criança e o jovem têm a maior experiência de inserção em uma instituição pública. Pode-se afirmar que a escola pública constitui a maior rede institucional do Estado na sociedade. As referências que acumularão nesse espaço poderão favorecer uma ação mais crítica ou mais submissa na vida adulta em relação àquilo que pertence à coletividade. A partir da compreensão de que a escola pública pertence a todos e sentindo-se responsável por ela, os sujeitos poderão agir de modo a exercer um controle sobre o tipo de ação que lá é realizada, para que prevaleçam as vontades coletivas em detrimento dos interesses individualistas. Assim, poderão ser criadas as condições para que desde cedo o cidadão aprenda sobre seu direito de decidir acerca dos rumos daquilo que lhe pertence, o *público*.

Para concluir, parece que é fundamental, numa sociedade alicerçada na exploração da força de trabalho, conservar e expandir a idéia de utopia de Paulo Freire como o sonho impulsionador das nossas ações. Assim, a *esperança* de uma transformação no caráter desigual de nossa sociedade reside na *luta* contra todas as orientações políticas, econômicas, sociais e culturais pautadas em valores que acentuem qualquer tipo de dominação. Isso se faz com uma sociedade educada, inconformada, crítica e com pessoas conscientes das condições injustas do modelo de sociedade vigente. Como já mencionado ao longo deste trabalho, não basta a emancipação política: é preciso lutar pela emancipação humana e, assim, contrariar a letra da música, para que a esperança que a gente carrega nunca se torne um sorvete em pleno sol³.

³ Na letra original: “A esperança que a gente carrega é um sorvete em pleno sol”. Milton Nascimento e Fernando Brant, *Carta à República*.

Referências Bibliográficas:

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7. ed. ver. e amp. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 23 dez. 1996.

CLEMENT, Charles R. Amazônia: como manter a floresta em pé e ainda fazer bons negócios? **Jornal da Ciência**, Rio de Janeiro, 1 out. 2004. p. 6.

COMPARATO, Fábio Konder. **A sociedade humanista como modelo político**. São Paulo: Escola de Governo, 2002. Texto datilografado.

MINTO, César Augusto. Legislação educacional e cidadania virtual, anos 90. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PALAST, Greg. Entrevista. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 91, out. 2004. p. 14-16.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Caderno 1 da Constituinte Escolar: texto base**. Porto Alegre: Corag, 1999.

_____. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação pública estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

SINGER, Paul. **Anotações de aula da disciplina Economia Solidária**. 2. sem. 2001. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Administração e Economia.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **A crítica marxiana da educação: em tempos de mundialização do capital e da escola**. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessário>>. Acesso em: 10 set. 2004.