

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁTIMA ALMEIDA BARAÚNA

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A
PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

JATAÍ/GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Fátima Almeida Baraúna

Título do trabalho: Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano e a perspectiva democrática

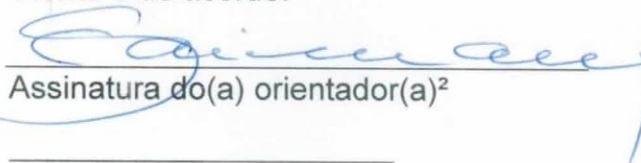
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 15 / 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

FÁTIMA ALMEIDA BARAÚNA

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A
PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Orientador: Professor Dr. Ari Raimann

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida Baraúna, Fátima

Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano e a perspectiva democrática [manuscrito] / Fátima Almeida Baraúna. - 2019.

CXXXV, 135 f.

Orientador: Prof. Ari Raimann.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Inclui siglas, gráfico.

1. Conselho Municipal de Educação. 2. Gestão Democrática. 3. Participação social e política. I. Raimann, Ari, orient. II. Título.

CDU 37.014



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de professores.

Ano de Ingresso: 2017

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de 2019, às 08:30 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **FÁTIMA ALMEIDA BARAÚNA** com o trabalho intitulado **“OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr. Ari Raimann (Presidente/Orientador), Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann (Membro Interno) e Dr^a. Egeslaine de Nez (Membro Externo), considerou a candidata, Fátima Almeida Baraúna: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.


Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.



Prof. Dr. Ari Raimann
Orientador/Presidente



Prof^a. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno - UFG



Prof^a. Dr^a. Egeslaine de Nez
Membro Externo - UFMT

FÁTIMA ALMEIDA BARAÚNA

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A
PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ari Raimann
Presidente da Banca/Orientador
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^ª. Dr^ª. Egeslaine de Nez
Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso- Campus Universitário do Araguaia

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Suplente da Banca – Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Universitário de Rondonópolis

Prof^ª. Dr^ª. Camila Alberto Vicente de Oliveira
Suplente da Banca – Membro interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 25 de fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus amados Rafael, Lígia, Rafael Filho e Davi, presentes Divinos traduzindo luz e amor em minha vida. Aos meus pais que nesta jornada não mais estiveram presentes em matéria, contudo, foram construtores do alicerce que sustenta minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver a vida guiada pelo seu amor, e à luz de sua sabedoria superar as dificuldades e realizar este trabalho pela via democrática.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ari Raimann, por compartilhar seus conhecimentos durante o curso de mestrado, ora por meio de suas excelentes orientações em reuniões, ora no decorrer de suas conscientizadoras aulas ministradas na disciplina Estado, Política e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. Tais conhecimentos foram extremamente fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos professores da quinta turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, ao Prof. Dr. Ari Raiman, à Prof^ª. Dr^ª Camila A. V. Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Gottschalg Raimann, Prof^ª. Dr^ª. Laís L. O. Lima, à Prof^ª. Dr^ª. Michele Sarcado e Prof^ª. Dr^ª. Renata Andrade, que contribuíram preponderantemente na minha formação, propiciando conhecimentos e embasamento científico no qual funda esta pesquisa.

Aos colegas desta turma de mestrado, em particular, àqueles cujos nomes imprimi em minha memória, pela forma ímpar que se fizeram presentes nesta jornada acadêmica, consolidando fortes laços afetivos.

A todos participantes do Grupo - Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE), coordenado pelo Prof. Dr. Ari Raiman, Prof^ª Dr^ª Elizabeth Gottschalg Raimann e Prof^ª. Dr^ª. Camila A. Vicente de Oliveira, pelas importantes aprendizagens socializadas no decorrer de todos os encontros.

Devo imensa gratidão à Prof^ª. Dr^ª. Egeslaine de Nez, á Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Gottschalg Raimann, ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho e à Prof^ª. Dr^ª. Camila Alberto Vicente de Oliveira, que tão prontamente aceitaram o convite para fazerem parte da banca avaliadora, prestando suas valiosas contribuições neste trabalho dissertativo.

Aos conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Santa Helena de Goiás e Rio Verde, que de forma democrática concederam anuência e apoio na realização desta pesquisa, tendo nesta, uma participação determinante enquanto sujeitos sociais.

Aos amigos e amigas que participaram direta e indiretamente, incentivando e dedicando apoio para que este árduo trabalho fosse concretizado.

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos que
com muitos outros galos se cruzam os
fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo, a análise dos Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano e a Perspectiva Democrática. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O objetivo geral foi investigar os Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano (Jataí, Santa Helena de Goiás e Rio Verde) no viés democrático. A pesquisa foi de natureza qualitativa, caracterizando-se de campo e documental. A análise subsidiou-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para a coleta de dados da pesquisa de campo, utilizou-se a metodologia de pesquisa exploratória, a partir das proposições teóricas acerca do objeto investigado. Para tanto, usou-se como ferramenta o formulário eletrônico (*Google Forms*), com questões pré-formuladas, encaminhado aos trinta e quatro (34) conselheiros dos 03 (três) CMEs analisados, como também pela exploração de documentos os quais os legitimam. Nesse contexto, foram analisadas as seguintes categorias: representatividade, participação social e política, mobilização social e modos de gestão, interpretando-as prioritariamente, à luz do aporte teórico dos seguintes autores: Bordenave (1994), Bordignon (2013), Cury (1996; 2006; 2015), Lima (2001; 2010; 2017; 2018), Libâneo (2012), Saviani (1999; 2000; 2011), que trazem abordagem crítica relacionada ao contexto sócio-histórico-político da educação brasileira, no qual se configura o Conselho. Como recorte temporal, delimitou-se o período compreendido entre 1990 e 2018, tendo em vista que a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras firmaram compromisso com princípios de gestão democrática com respaldo na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, incisos VI e VII, com previsão de garantia de padrão de qualidade, além da gestão democrática. A análise dos dados permitiu concluir que a gestão democrática, no âmbito dos CMEs analisados, encontra-se em processo de construção, devendo suas concepções democráticas traduzir-se em efetivas práticas via participação social e política, sendo esses colegiados concebidos como representantes mediadores entre as vozes do Estado e da sociedade civil, com vistas à garantia dos direitos relativos à educação de qualidade social.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Gestão Democrática. Participação social e política.

ABSTRACT

This research has as object of study the analysis of the Municipal Councils of Education in Southwest of Goiás and the Democratic Perspective. The dissertation is linked to the Educational Policies, Management and Teacher Training Research Line of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Goiás (UFG), Jataí Regional. The general objective is to investigate the Municipal Councils of Education (MCE) of the Southwest Goian (Jataí, Santa Helena de Goiás and Rio Verde) in the democratic bias. The research is qualitative in nature and is characterized by field and documentary. The analysis subsidizes in the perspective of historical-dialectical materialism. For the data collection of the field research, the exploratory research methodology was used, based on the theoretical propositions about the investigated object. To do so, it used the electronic form (Google Forms), with pre-formulated questions, sent to the thirty-four (34) advisers of the three (03) MCEs analyzed, as well as the exploration of documents which legitimize them. In this context, the following categories were analyzed: representativeness, social and political participation, social mobilization and management modes, interpreting them as a priority, in the light of the theoretical contributions of Bordenave (1994), Bordignon (2013), Cury (1999, 2000, 2015), Lima (2001, 2017, 2018), Libâneo (2012), Saviani (1999, 2000, 2011), which present a critical approach related to the socio-historical-political context of Brazilian Council. As a temporal cut, the period between 1990 and 2018 was delimited, considering that from the 1990s, Brazilian educational policies established a commitment to democratic management principles, supported by the Federal Constitution of 1988, in its art. 206, sections VI and VII, with a guarantee of quality standards, in addition to democratic management. The analysis of the data allowed to conclude that the democratic management in the scope of the MCEs analyzed, is in the process of construction, and its democratic conceptions should be translated into effective practices through social and political participation, being these collegiates conceived as mediating representatives between the voices of the State and civil society, with a view to guaranteeing the rights related to social quality education.

Keywords: Municipal Council of Education. Democratic management. Political participation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de educação liberal.....	30
Quadro 2 – Modelos de educação progressiva.....	31
Quadro 3 – Demonstrativo das passagens históricas do CME no Brasil.....	61
Quadro 4 – Características dos CMEs antes e depois da CF de 1988.....	66
Quadro 5 – Composição dos Conselhos Municipais de Educação.....	77
Quadro 6 – Função dos Conselheiros.....	79
Quadro 7 – Área de formação.....	81
Quadro 8 - Ouviu falar de Gestão Democrática/definição.....	87
Quadro 9 – Como os conselhos envolvem as entidades públicas e particulares nas discussões acerca dos direitos dos alunos.....	94
Quadro 10 – Divisão de tarefas e responsabilidades nos CMEs	95
Quadro 11 – Formas pelas quais os Conselhos envolvem a sociedade para discussão da melhoria da educação.....	96
Quadro 12 – Entidades públicas e privadas envolvidas pelo CME para discussão de políticas públicas.....	97
Quadro 13 – Autonomia dos CMEs.....	98
Quadro 14 – Dificuldades encontradas pelas escolas públicas.....	100
Quadro 15 - Opiniões acerca de mudanças necessárias na gestão dos CMEs.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Funções dos respondentes nos Conselhos.....	80
Gráfico 2: Área de formação profissional.....	82
Gráfico 3: Nível de formação dos membros dos Conselhos.....	83
Gráfico 4: Experiência profissional na área da educação.....	85
Gráfico 5: Tipos de formação dos Conselheiros.....	86

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CJTI	Conselho de Jataí
CMACS	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social
CME	Conselho Municipal de Educação
COMERV	Conselho Municipal de Educação de Rio Verde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRV	Conselho de Rio Verde
CSHGO	Conselho de Santa Helena de Goiás
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUFOPE	Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas
ONG	Organização Não Governamental
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMERV	Sistema Municipal de Ensino de Rio Verde- Goiás
SINEPE	Sindicato das escolas Particulares de Goiás
SINTEGO	Sindicato dos Profissionais em Educação de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás

UNCME União Nacional de Conselhos Municipais de Educação
UNIRV Universidade de Rio Verde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – A DEMOCRACIA E SEUS ELEMENTOS ESTRUTURAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA.....	29
1.1 A democracia e suas diferentes concepções.....	29
1.2 Democracia e escola.....	34
1.3 A gestão dos Conselhos Municipais de Educação no Viés democrático.....	42
1.4 Atuação do CME na Perspectiva da Gestão Democrática.....	46
CAPÍTULO II – HISTORICIZANDO O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA NO VIÉS DEMOCRÁTICO.....	53
2.1 Buscando a raiz do vocábulo Conselho.....	53
2.2 A caminhada dos Conselhos anteriores à Constituição Federal de 1988.....	56
2.3 A história do CME no Estado de Goiás.....	67
2.4 Historicizando os CMEs do Sudoeste Goiano.....	71
2.4.1 CME de Rio Verde.....	71
2.4.2 CME de Santa Helena de Goiás.....	73
2.4.3 CME de Jataí.....	75
CAPÍTULO III – OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA.....	78
3.1 Funções dos conselheiros.....	79
3.2 Representatividade.....	81
3.3 Participação social e política.....	87
3.4 Mobilização social.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXO A - Parecer Comitê de Ética	116
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Rio Verde	120
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Jataí.....	122
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Santa Helena de Goiás.....	124
APÊNDICE D - Questionário utilizado na coleta de dados (<i>Google Forms</i>)	126
APÊNDICE E – Memorial.....	134

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou os Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano (Jataí, Santa Helena de Goiás e Rio Verde) no conceito do viés democrático. No atual contexto, em que a democracia se apresenta fragilizada e mitigada em seu direito, é importante resgatar os princípios que devem vigorar no Estado democrático de direito, bem como na gestão democrática. Compreende-se que tal gestão, a partir de uma concepção progressista, poderá consolidar-se como forma de participação legítima da sociedade nas decisões das políticas públicas educacionais.

O interesse pela temática a respeito dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) firmou-se a partir da participação da pesquisadora, no grupo de pesquisa “Os Conselhos Municipais de Educação e a Qualidade Socialmente Referenciada do Ensino” que foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas - Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE) na Universidade Federal de Goiás (Regional Jataí), em integração com outras instituições de Ensino Superior (Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso).

Após várias leituras a respeito da estrutura e do funcionamento dos CMEs, tendo em vista a pesquisa nos referidos grupos, foi possível perceber a importância desses colegiados em relação à defesa da educação de qualidade socialmente referenciada, por meio de sua atuação no processo democrático. A partir dessa percepção, justifica-se a relevância pessoal deste trabalho de pesquisa, com a possibilidade potencial de unir o conhecimento científico às vivências práticas diárias no âmbito do trabalho público municipal, regido pela ordem econômica vigente.

Assim, a temática em discussão permitiu que o conhecimento acerca da participação social e política, via gestão democrática, fosse ampliado, concebendo esta como oportunidade de integração popular nas decisões coletivas e públicas. A compreensão desses aspectos alertou para uma questão importante relacionada ao funcionamento desses Conselhos, uma vez que deles emanam orientações para as escolas do sistema público municipal.

Dessa forma, originou-se a proposta de investigar os Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano, atentando, especialmente, no que tange à perspectiva da gestão democrática em seu espaço. Nesse contexto, foram analisadas as categorias: funções, representatividade, participação social e política, mobilização social e modos de gestão.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como de campo e documental. Como subsídio de análise tem-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Conforme Gil (2007, p. 133) “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação”.

Para tanto, como recorte temporal, delimitou-se o período compreendido entre 1990 e 2018, tendo em vista que a partir da década de 1990 as políticas educacionais brasileiras firmaram compromisso com princípios de gestão democrática, cujo respaldo encontra-se na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 206, incisos VI e VII, com previsão de garantia de padrão de qualidade, além da gestão democrática.

Para subsídio de análise dos dados, buscou-se aporte teórico nos seguintes autores: Bordenave (1994), Bordignon (2010, 2011, 2013), Cury (1996; 2006; 2015) Lima (2001, 2009, 2010, 2017; 2018), Libâneo (2012), Saviani (1999; 2000; 2011), cuja abordagem crítica relaciona-se ao contexto sócio histórico-político da educação brasileira, no qual se insere o Conselho Municipal de Educação (CME).

Em consulta ao Banco de dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) percebeu-se que o tema é muito importante e debatido com criticidade, no que se refere à gestão democrática. Portanto, ao pesquisar pelo título “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano, foram filtrados vinte trabalhos entre os anos de 2003 e 2017 com menção da questão em debate sobre a gestão democrática por meio do CME. Porém, nenhum trouxe ênfase nessa temática, especificamente no âmbito do Conselho Municipal de Educação, nos municípios de Rio Verde, Jataí e Santa Helena de Goiás. Desse fato infere-se a justificativa para a relevância acadêmica desta pesquisa.

Diante disso, foram selecionados alguns trabalhos com maior preponderância relacionada a esta pesquisa, que a princípio apresenta Soares (2016), autor da dissertação “Conselho Escolar: Instrumento da gestão democrática ou autoritarismo velado?”, que apresenta como objetivo a reflexão sobre gestão democrática no Conselho Escolar, tendo como parâmetro a previsão da Constituição Federal de 1988, e as legislações educacionais. Essa pesquisa aponta que a democracia, no contexto do neoliberalismo, é limitada e exercida de forma hierarquizada. Ainda sinaliza as dificuldades que o conselho escolar tem para desenvolver um papel ativo sem interferências do sistema e que a gestão democrática tão pregada não acontece efetivamente na realidade.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, Machado Pasuch (2013), discorre sobre a importância de examinar o papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no

processo de construção da Gestão Democrática da Educação Pública. Segundo a autora, a investigação apresentou dados que evidenciaram fragilidades e possibilidades de atuação democratizante dos CMEs. Aponta como fragilidades o escopo de sua constituição, ainda vinculada à tradição cartorial e burocrática dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE); sua dependência econômica do executivo, comprometendo-lhe a autonomia; a absorção da cultura política de centralização do poder e de distanciamento dos movimentos populares; a insuficiente articulação com outros colegiados e o diminuto processo de formação de seus integrantes.

A autora considera, ainda, possibilidades de atuação democratizante a conquista do direito de inserir o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como câmara integrada aos Conselhos Municipais de Educação, articulando os fatores econômicos e pedagógicos; a crescente associação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) às demais organizações nacionais; a presença ativa dos CMEs no processo de realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE); o progressivo aumento dos sistemas municipais de ensino e dos CME e o permanente movimento por formação continuada para os conselheiros do CME. Concluiu que todos os sujeitos que responderam ao questionário reconhecem os CMEs como importantes instrumentos no processo de democratização da educação, admitindo que ainda está em curso a sua construção como espaço político-educativo. Os CMEs podem constituir-se em espaço de construção de uma nova cultura política, que conjugue os saberes acadêmico, popular, técnico e político.

O trabalho de Carvalho (2016), em torno do tema, apesar de não trazer o estudo sobre Conselho Municipal de Educação, fala sobre a identificação dos elementos constitutivos da gestão democrática, bem como as estratégias da formação continuada dos gestores das escolas da Educação Básica. A sua investigação teve como perspectiva a contribuição com o gestor em seu processo de formação, para que tenha potencial na sua atividade como elemento transformador e na construção da sua própria aprendizagem para uma sociedade mais humana. A questão de sua pesquisa versa em torno da formação continuada do gestor e os elementos fundamentais de conhecimento para contribuir com o processo de aprendizagem dos seus alunos. Concluiu que, para formar pessoas na sua integralidade, o gestor deve refletir constantemente sobre sua prática de gestão, e a forma como isso se realiza é participando ativamente da formação continuada.

Carvalho (2016) demonstrou por meio de dados estatísticos a importância da formação do gestor e cita o autor de referência Demerval Saviani. Porém, percebeu-se a ausência de

críticas em torno das propostas de programas de formação de gestores, que na maioria das vezes, seguem a ótica governamental de manutenção do status quo, numa ótica liberalista, que não atende às necessidades educacionais demandadas pela população.

Na sequência observou-se o trabalho de Silva (2009), que abrange o período de 1997 a 2004. Nele o autor analisou o momento de reestruturação do CME de Rio Claro, principalmente no que concerne à sua composição, e foi motivo de grande embate entre aqueles que o defendiam com uma representatividade mais ampla e aqueles que o concebiam composto de especialistas em educação, conferindo-lhe, portanto, um caráter técnico.

Esclareceu, ainda, que a análise dos documentos oficiais da Câmara Municipal de Rio Claro, no que tange ao processo de tramitação da Lei nº 2.940/97, foi fundamental para compreensão de que os anseios da população rio-clarense, explicitados na Conferência, foram de fato atendidos. Preocupou-se também em desvelar, por meio de pesquisa bibliográfica, os conceitos de democracia, participação, cidadania e sociedade civil, atrelados à concretização do princípio da gestão democrática do ensino público por meio de mecanismos como o Conselho Municipal de Educação.

Buscou-se, ainda, entender como esses conceitos foram sendo ressignificados, particularmente nos anos noventa, no contexto da reforma do Estado. Concluiu-se que sendo os CMEs uma estrutura relativamente nova na gestão do sistema municipal de ensino, erros e acertos devem ser divulgados e considerados como lições aprendidas, a fim de encontrar o modelo “ideal” para este órgão colegiado; “Ideal” no sentido de uma eterna busca para transformá-lo num mecanismo de gestão democrática que de fato possa agregar pessoas “diferentes” para tomarem decisões acerca da educação do município onde vivem.

Quanto às produções institucionais, foi importante destacar os trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí, pelos autores Borges (2017) e Dias (2018), cujas pesquisas tematizam o CME nas cidades de Mineiros e Rio Verde, localizadas no Estado de Goiás. Tais trabalhos não tratam especificamente da gestão democrática na atuação desses colegiados, entretanto, apontam a importância de o CME constituir-se como efetivo espaço de decisões democráticas no contexto educacional local.

Dias (2018), em sua pesquisa traz uma análise a respeito da perspectiva da qualidade da educação presente nas ações do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde/GO (COMERV). Para isso, realizou-se uma pesquisa exploratória e documental em atas, resoluções e legislação vigente do COMERV, entre os anos de 1997 e 2016. Foram apontadas como categorias de análise aquelas consideradas importantes para a qualidade social da educação como: qualidade, participação e autonomia. Segundo a autora, as categorias em

evidência possibilitaram perceber que a participação do COMERV é fragilizada por se limitar tanto no plano organizacional quanto no financeiro.

Desta forma, destacou-se que no CME, no viés da gestão democrática, tem-se o papel dos conselheiros como mediadores diante das tomadas de decisão, no que concerne às políticas públicas educacionais, no sentido de encontrar um meio termo entre a vontade do povo e a vontade política, de forma ponderada para se ter equilíbrio entre a vontade do povo e a vontade governamental.

Borges (2017), em sua produção científica, teve como objeto de análise a reflexão sobre as ações e fatores determinantes na atuação do Conselho Municipal de Educação de Mineiros - GO. Em sua análise, afirmou que a função do Conselho se encaixa na democracia meramente formal e que em toda a sua história o município de Mineiros não se caracterizou como uma participação macrossocial no meio educacional, sendo sua participação engessada desde sua criação. Na sua conclusão enfatizou que a atuação dos conselheiros é limitada, pautando-se na democracia liberal, e que é precária sua influência mobilizadora e participativa nas políticas educacionais. Deste modo, O CME de Mineiros não apresenta elementos que condizem com a qualidade de educação numa perspectiva socialmente referenciada.

Repensar a qualidade como socialmente referenciada é repensar a gestão democrática e a construção de seus espaços e instrumentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹, resgatando a importância da qualidade dos processos em detrimento da quantidade, chocar-se com o produtivismo, visando à autonomia dos sujeitos envolvidos, uma vez que gestão democrática e educação emancipadora não se separam. A gestão escolar não deve apenas organizar a produção do PPP e voltar-se para “levar” a escola adiante (organizando espaços, tempos e recursos), mas deve, essencialmente, comprometer-se com a educação de qualidade dos alunos, finalidade última da escola pública. Logo, essa gestão precisa romper com o modelo tradicional de disciplinamento de aluno e professor, desfazendo-se dos militarismos. A democracia envolve participação, ou seja, poder compartilhado, construção coletiva. Por isso, é preciso ouvir a comunidade, os pais dos alunos – tendo o PPP como instrumento potencializador - para que os professores não fiquem mais isolados nas salas e, assim, a escola ganhe vida e qualidade (RAIMANN, 2015).

Assim o PPP é base para a construção de um projeto democrático de educação voltado para a transformação social. Mas, instrumentalizado pela lógica autocrática e burocratizante

¹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

do projeto hegemônico de educação, torna-se, na maioria das vezes, apenas um procedimento técnico formal. Hoje, portanto, contém, em si, contradições e potencialidades vitais do pensar e agir da escola, determinando sua qualidade.

Portanto, o levantamento das produções acadêmicas possibilitou observar que a temática relacionada ao CME se estende por diferentes vieses, cujo discurso aponta para a gestão democrática da educação.

A hipótese partiu do pressuposto de que os CMEs, embora constituídos e em funcionamento, atuam mais no sentido de servirem ao sistema, ao Estado, do que às demandas sociais. Do mesmo modo que as concepções que se têm dos CMEs requerem clareza no que diz respeito à sua função mobilizadora da sociedade, também o requer o processo participativo e de controle social relativo à garantia dos direitos à educação de qualidade efetiva para todos, demandados pela sociedade civil. Tendo essa hipótese, optou-se pela elaboração da seguinte questão problematizadora da pesquisa: Qual seria a perspectiva de gestão dos Conselhos Municipais de Educação considerando o viés democrático?

Diante disso, para responder ao problema levantado elencaram-se os seguintes objetivos geral e específicos. Objetivo geral: investigar a perspectiva de gestão dos Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano nas cidades de (Jataí, Santa Helena de Goiás e Rio Verde) no viés democrático. Específicos: desenvolver breve histórico dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil; discutir aspectos estruturais e de gestão dos Conselhos Municipais de Educação; analisar os três Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano (Jataí, Santa Helena de Goiás e Rio Verde), suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático.

A metodologia traduz o caminho seguido em uma investigação e quais passos serão tomados para encontrar ou não as respostas que incitaram essa inquietude. Nas palavras de Gamboa (2013, p. 59), “As respostas sobre a natureza, os fenômenos humanos, sociais, políticos e éticos estão na própria natureza física ou humana. Para obter essas respostas é preciso observar cuidadosa e sistematicamente os objetos que indagamos”. Dessa forma, se procuram as razões que dificultam a efetiva atuação do CME, deve-se ir a campo e nele buscar as repostas. Segundo Gamboa (2013), é preciso perceber a interrelação com outros fenômenos e sua dinâmica interna, ou seja, ao se comparar analogicamente um CME de um município com outro, é preciso entender a forma como se constituiu seu processo histórico e a realidade conforme o processo dialético.

A partir da revisão bibliográfica, foi possível observar o aprofundamento das reflexões sobre o objeto da pesquisa na produção científica nacional, situando no tempo e no espaço essas discussões.

Conforme Kosik (1989) vive-se em um mundo marcado por uma pseudoconcreticidade. Nesse ambiente, o aspecto fenomênico é assumido isoladamente, desconsiderando-se a essência. A realidade possui como elemento constituinte os dois aspectos (fenômeno e essência), sendo o manifesto nela uma das possíveis representações fenomênicas da essência. Para esse autor, a razão dialética não existe fora da realidade e tampouco concebe a realidade fora de si mesma. Como características da razão dialética Kosik (1989), apresenta quatro pontos:

1. O historicismo da razão em oposição à supra-historicidade da razão racionalista; 2. Ao contrário [...] da razão racionalista, que parte do simples para o complexo, que parte dos pontos de partida fixados de uma vez por todas para realizar a suma do saber humano; a razão dialética parte dos fenômenos para a essência, da parte para o todo e assim por diante; e concebe o progresso do conhecimento como processo dialético de totalização, que inclui a eventualidade da revisão dos princípios fundamentais. 3. A razão dialética, não apenas capacidade de pensar e de conhecer racionalmente, é ao mesmo tempo o processo de formação racional da realidade, portanto realização da liberdade. 4. A razão dialética é negatividade que situa historicamente os graus de conhecimento já atingidos e a realização da liberdade humana [...]. Não confunde o relativo com o absoluto, mas compreende e realiza a dialética de relativo e absoluto no processo histórico (KOSIK, 1989, p. 108-109).

Uma análise acurada deve ponderar que as partes constituintes do real devem ser apreendidas como unidade, mesmo que a essência seja percebida como diferente e não imediatamente como o fenômeno. Parte-se do observável rumo à essência, o que tornará possível a compreensão do ser social como totalidade², que se relaciona intimamente à vida material e concreta dos seres humanos. Gamboa (2013) é enfático quanto à abordagem dialética, ao observar que:

[...] a compreensão da relação dialética entre perguntas e respostas é fundamental para entender seu lugar e sua importância na pesquisa científica. O exercício dialético da volta à pergunta (ponto de partida), indagando à mesma pergunta, permite clarificar, aprimorar, qualificar e

² A totalidade à qual o autor se refere deve ser entendida segundo seu conceito dialético (razão dialética). A visão total é necessária para enxergar, e encaminhar uma solução a um problema. A verdade é o todo. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir valores exagerados a verdades limitadas, prejudicando a compreensão de uma verdade geral. Essa visão é sempre provisória, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, caso contrário, a dialética estaria negando a si própria.

amadurecer as indagações e as questões, até ganharem o patamar de uma pergunta concreta, clara e distinta (GAMBOA, 2013, p. 95).

Nessa compreensão, a pesquisa qualitativa consubstancia-se na investigação e coleta de dados, ao considerar a qualidade das informações obtidas, podendo aproximar-se da essência da questão. É na movimentação da dialética que o conhecimento se constrói de forma qualitativa. Castanho, (1996) ressalta que:

Por ser uma lógica "do movimento, no movimento", a dialética supera a lógica formal, considerando-a como momento do entendimento, da decomposição ou análise do real. Permanecer no nível do entendimento, que é em suma a proposta do formalismo, significa congelar o real. Na nossa imagem da filmadora, seria o mesmo que considerar o real como um dos fotogramas que compõem seu movimento (CASTANHO, 1996, p. 15, grifo do autor).

A coleta de dados dos CMEs, aliada à crítica-dialética, permitiu conhecer, no concreto, o que se passa no interior dos conselhos e as contradições entre o ideal e o real.

Partindo desse entendimento, a pesquisa de campo desenvolveu-se no sudoeste goiano, envolvendo os Conselhos Municipais de Educação dos municípios de Rio Verde, Jataí e Santa Helena de Goiás. Os municípios foram selecionados considerando a proximidade da pesquisadora, facilitando o levantamento de dados. Da mesma forma, é importante ressaltar que os municípios contam com o CME instituído e em funcionamento, viabilizando, portanto, a coleta de dados.

Como procedimento para coleta de dados utilizou-se a pesquisa exploratória, a partir das proposições teóricas acerca do objeto investigado, como também pela exploração de documentos que legitimam os referidos Conselhos. Para tanto, obteve-se a anuência para a realização da pesquisa de campo, por meio de documentos assinados pelo presidente de cada conselho (Apêndices A, B e C).

No primeiro momento, a anuência para a realização da pesquisa de campo deu-se por meio de contato presencial com os presidentes dos CMEs de Rio Verde e Santa Helena de Goiás, e contato via e-mail e telefônico com a presidente do CME de Jataí.

Feito isso, para o alcance da análise dos dados, além da exploração de documentos referentes à legislação e legalização dos CMEs, utilizou-se também a pesquisa por meio de questionário aplicado aos conselheiros, agendada junto à presidência dos referidos conselhos com antecedência, acompanhada da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A, B e C). A partir disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa que concedeu parecer favorável (Anexo A). Após esta etapa, o

questionário eletrônico (*Formulários Google*), composto por 26 questões, abertas e fechadas, foi encaminhado aos trinta e quatro (34) conselheiros dos três (3) Conselhos em estudo (Apêndice D).

As questões fundamentaram-se na concepção da gestão democrática, com o propósito de evidenciar, por meio das respostas, como a gestão é concebida pelos sujeitos conselheiros, a partir do Conselho no qual se encontram inseridos. Nessa configuração, a partir do recebimento do questionário, estimou-se o tempo de trinta (30) dias para que os conselheiros pudessem fazer a devolutiva do mesmo com as respectivas respostas.

Assim, os dados foram interpretados à luz das perspectivas críticas dos autores já mencionados. Neste contexto, priorizou-se analisar as seguintes categorias: representatividade, participação social e política, mobilização social e modos de gestão. No que tange à análise do ambiente escolar como espaço de participação social, coaduna-se ao argumento de Bueno (2001):

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais, não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação (BUENO, 2001, p. 06).

Segundo Wittmann (2004), a gestão escolar abrange três aspectos inter-relacionados: a competência técnica, a liderança na comunidade e o compromisso público-político, as outras funções, por mais relevantes que sejam tornam-se complementares a essas. Algumas dessas funções podem ser desconhecidas no cotidiano escolar das protagonistas dessa pesquisa.

A coleta de dados dos CMEs, aliada à crítica dialética, possibilitou conhecer, no concreto, o que se passa no interior dos Conselhos e as contradições entre o ideal e o real. Gamboa (2013, p. 73) interpreta que “quando o interesse crítico emancipador orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (reflexão-ação) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionamentos”. Por essa razão, propôs-se seguir o caráter epistemológico da pesquisa fundada no intuito de compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades.

Para melhor compreensão dos procedimentos adotados, destacam-se os passos a seguir:

- a. Levantamento bibliográfico, cujas teorias fundam-se numa perspectiva crítica acerca da contextualização histórica e social do objeto de pesquisa em questão, bem como da legislação e legalização que o legitimam.
- b. Análise de documentos referentes à efetivação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs).
- c. Análise dos dados que, em um primeiro momento, referem-se aos questionários respondidos pelos conselheiros, transformando o conteúdo em categorias para, em seguida, descrevê-las, analisá-las e interpretá-las.

Nesta compreensão, a análise crítica possibilita desvelar a realidade e sinalizar os conflitos e contradições existentes no âmbito participativo perante as decisões das políticas públicas. Assim, concebe-se como força, a participação no espaço dos CMEs enquanto resistência, tal como preconiza Azevedo (2017, p. 40) “a resistência é, ela própria, uma prática democrática que se dissemina como valor e como meio de exercitar a educação pela e para a democracia”, tendo em vista o atendimento aos reais anseios e necessidades da população, para tanto, utilizando como mecanismo a gestão democrática por esses colegiados em questão.

Investigar sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil revestiu-se de enorme importância, visto que os mesmos são instituições importantes para o desenvolvimento da educação nos municípios, conforme recomenda o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, no que dispõe sobre a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, art. 2º inciso VI.

Reportando à década de 1990, as políticas de educação no país firmaram compromisso com princípios de gestão democrática, com respaldo no art. 206, incisos VI e VII da Constituição Federal de 1988, que prevê garantia de padrão de qualidade, além da gestão democrática. Também se encontra no art. 208 §1º, a afirmação da educação como direito público subjetivo, e no art. 211 a previsão da descentralização. Tais medidas fortaleceram os órgãos colegiados na estrutura do ensino por meio do CME. Segundo Teixeira (2004):

No âmbito da União, o CNE passou a contar com a participação da sociedade civil para indicação de metade de seus membros, conforme já referido. Teve, no entanto, restringidas, em relação aos conselhos que o precederam, suas competências de caráter propriamente deliberativo. No âmbito dos estados, os dispositivos constitucionais, em sua maior parte,

tratam os conselhos como órgãos colegiados, aos quais compete estabelecer a relação entre sociedade e o Estado (TEIXEIRA, 2004, p. 699).

Portanto, conhecer a história do CME faz parte da compreensão de como esse se organiza, suas finalidades e suas ações. É necessário, portanto, entender as formas de organização e gestão dos Conselhos de Educação no Brasil, bem como o processo de sua implantação nos estados e municípios brasileiros. O espaço do CME, sendo um local de conflito e discussões, não pode abrir mão de debater as questões sociais como sendo questão importante a ser contemplada nas políticas públicas educacionais e de responsabilidade do Estado.

Como enfatiza Frigotto (2009, p. 65), “a educação em suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações e grupos sociais”. Entretanto, o Estado justifica sua ingerência com argumento de que com a colaboração do setor privado terá melhores resultados na tentativa de convencer a população que a qualidade da educação se dá por meio de parcerias, e a democracia garante esse processo.

Concebe-se, que o eixo norteador dos Conselhos é integrar pensamentos sobre o que pensar em relação à gestão democrática, na direção de uma efetiva educação que garanta o conhecimento de maneira justa e igualitária, o que para isso, implica a garantia de investimentos necessários para a promoção de oportunidades iguais para toda a população, que não seja negado nenhum dos direitos fundamentais, em relação o princípio da igualdade prevista no Art. 5º da Constituição Federal de 1988.

Pautando-se na participação democrática da sociedade civil e política, discutiu-se que as ações dos CMEs segundo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esses Conselhos possuem o papel de orientar propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, de horário e do calendário que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação, e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (BRASIL, 1996).

Entretanto, faz-se necessária a percepção de que, para, além disso, a legislação, muitas vezes, coaduna-se com as políticas de mercado, não sendo do interesse do legislativo construir um pensamento sólido e investigativo na sociedade. Para Bruno (2011), o que se vê nesse atual contexto é uma massificação intensa com a transnacionalização das políticas econômicas predominando por meio da divulgação e aplicação de um conhecimento meramente instrumental e adaptativo, segundo as forças econômicas.

Nesse contexto, considerou-se relevante ancorar-se também em Saviani (2011), cuja teoria da pedagogia histórico-crítica visa considerar o conteúdo histórico-social como processo, e ao mesmo tempo valorizar a escola como o lugar da educação sistematizada a favor da constituição do homem como ser ontológico. Diante disso, aponta-se o papel dos CMEs é de fundamental importância, visto que trabalham pela promoção da educação, que, por sua vez, precisa ser gerida na perspectiva democrática, buscando assegurar qualidade social da educação.

Portanto, defende-se aqui, que o papel dos CMEs vai além do estabelecimento de diretrizes a serem seguidas, ou da produção de documentos norteadores das ações da escola, pois, precisam pensar a realidade da educação brasileira como um todo, avaliar as oportunidades oferecidas pelo sistema de maneira a garantir aos alunos seus direitos à efetiva educação pública de qualidade.

Considerando a importância didática para melhor compreensão do texto, este estruturalmente, apresentam-se na sequência os capítulos que abordaram a temática pesquisada.

No primeiro capítulo buscou-se historicizar e discutir a gestão democrática brasileira a partir das diferentes concepções de democracia construída historicamente, em diferentes espaços, aqui, em especial, o da educação, culminando na gestão dos CMEs, com vistas à construção de uma sociedade efetivamente democrática.

No segundo capítulo objetivou-se historicizar o Conselho Municipal de Educação, considerando sua construção histórica no contexto da educação brasileira, bem como sua configuração nas esferas federal, estadual até a municipal, no formato que se encontra atualmente.

Por fim, no terceiro capítulo apresentou-se a análise realizada no âmbito dos três Conselhos Municipais de Educação do Sudoeste Goiano (Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás), demonstrando suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático, expondo os resultados numa relação dialética.

CAPÍTULO I - A DEMOCRACIA E SEUS ELEMENTOS ESTRUTURAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA

Neste primeiro capítulo buscou-se historicizar e discutir a gestão democrática brasileira a partir das diferentes concepções de democracia construída historicamente, em diferentes espaços, aqui, em especial, o da educação, culminando na gestão dos CMEs, com vistas à construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Para falar em democracia é preciso observar alguns aspectos históricos e políticos do país, pois, durante décadas os movimentos sociais lutaram para a efetivação de ações que se configurassem democráticas como forma de ascensão social.

A democracia representa a vontade do povo, quando utilizada a seu favor, mas pode também ser utilizada apenas como forma de discurso para as manobras do capital. Entretanto, num posicionamento crítico otimista acredita-se que a gestão democrática, por meio da participação social, como objeto de luta, pode ser uma forma de emancipação do homem e uma ferramenta de contrapor a hegemonia financiada pelo grupo dominante.

Aproximar a população das decisões do poder público é o caminho ideário para que se constitua a educação como forma de ascensão social, por mais que isso não seja o que, de fato, o desejo dos governantes.

1.1 A democracia e suas diferentes concepções

Durante a década de 1970, a sociedade passava por um histórico de descontentamento com o governo autoritarista do regime militar, quando a população viveu anos de ditadura e sem participação nas decisões coletivas. No período de 1980 iniciaram-se as medidas neoliberalizantes em toda América Latina, mais especificamente no Brasil, em que toda conjuntura de descontentamento político-cultural fez com que se fortalecesse o grupo progressista que presava pela participação social no processo de decisões do país e, ao mesmo tempo, defendia seus ideais e contrapunha aos ideais do Estado Liberal.

As tendências pedagógicas, conforme Saviani (2000) são divididas em liberais e progressistas. A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseados nas aptidões individuais. Dessa forma, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classe, desenvolvendo sua cultura individual. Com isso as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, já

que, a escola não leva em consideração as desigualdades sociais. Existem quatro tendências pedagógicas liberais:

Quadro 1 - Modelos de educação liberal

Tradicional	Tem como objetivo a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta em que apenas o professor tem razão. Sua metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.
Renovada	A educação escolar assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento. Os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do aluno. Sua proposta metodológica tem como característica os experimentos e as pesquisas. O professor deixa de ser um mero expositor e assume o papel de elaborar situações desafiadoras da aprendizagem. A aprendizagem é construída por meio de planejamentos e testes. O professor passa a respeitar e a atender as necessidades individuais dos alunos.
Renovada não-diretiva	Há uma maior preocupação com o desenvolvimento da personalidade do aluno, com o autoconhecimento e com a realização pessoal. Os conteúdos escolares passam a ter significação pessoal, indo ao encontro dos interesses e motivação do aluno. São incluídas atividades de sensibilidade, expressão e comunicação interpessoal, acentuando-se a importância dos trabalhos em grupos. Aprender torna-se um ato interno e intransferível. A relação professor-aluno passa a ser marcada pela afetividade.
Tecnicista	Enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente. Os conteúdos que ganham destaque são os objetivos e neutros. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações. O educador tem uma relação profissional e interpessoal com o aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Já as tendências pedagógicas progressistas analisam de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Ela assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo. É dividida em três tendências:

Quadro 2: Modelos de educação progressista

Libertadora	O papel da educação é conscientizar para transformar a realidade e os conteúdos são extraídos da prática social e cotidiana dos alunos. Os conteúdos pré-selecionados são vistos como uma invasão cultural. A metodologia é caracterizada pela problematização da experiência social, em grupos de discussão. A relação do professor com o aluno é tida como horizontal em que ambos passam a fazer parte do ato de educar.
Libertária	A escola propicia práticas democráticas, pois acredita que a consciência política resulta em conquistas sociais. Os conteúdos dão ênfase a lutas sociais, cuja metodologia está relacionada com a vivência grupal. O professor torna-se um orientador do grupo sem impor suas ideias e convicções.
Crítico-social dos conteúdos	A escola tem a tarefa de garantir a apropriação crítica do conhecimento científico e universal, tornando-se uma arma de luta importante. A classe trabalhadora deve apropriar-se do saber. Adota o método dialético, que é visto como o responsável pelo confronto entre as experiências pessoais e o conteúdo transmitido na escola. O educando participa com suas experiências e o professor com sua visão da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os dois grupos de pensamentos antagônicos representados por esses dois modelos pedagógicos, firmados nesse período, são os trabalhadores, com projeto social voltado para a totalidade, com pensamento progressista, e a elite, que se baseia nos ideais do neoliberalismo que corresponde ao interesse do capital. Segundo Souza (2012):

A democracia burguesa se circunscreve no limite do sufrágio universal, da soberania do parlamento como órgão de representação popular e de liberdades propriamente políticas, mas que objetivam garantir, sobretudo a defesa da propriedade privada e a acumulação ampliada do capital. Já a democracia radical, de massas, participativa, proletária ou direta, tem como objetivo maior o igualitarismo socioeconômico, de cunho material, e não se contenta com a participação pela via de uma representação, e por isso se funda em comitês ou conselhos de trabalhadores. Em síntese, pode-se dizer que a democracia proletária pretende a igualdade material, enquanto a democracia burguesa pretende a execução apenas e tão somente de uma igualdade política formal (SOUZA, 2012, p. 174).

Dessa forma, apareceram diferentes conceitos e concepções sobre a democracia, pois, a apropriação do termo depende do interesse do grupo. Dagnino (2004) chamaria de crise discursiva, sendo que de um lado o grupo neoliberalizante divulga um discurso sobre a democracia e de outro, o grupo progressista utiliza o termo como forma de viabilizar e consolidar as ações que beneficiam toda sociedade por meio da democracia popular. Segundo Dagnino (2004) a hegemonia no vocabulário acaba distanciando o antagonismo, afirmando que:

Essa crise discursiva se resulta de uma confluência perversa, entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nosso país ao longo das últimas décadas e, de outro, o projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático (DAGNINO, 2004, p. 140).

Para tanto, a democracia formal efetivou-se, segundo Dagnino (2004), pela Carta Magna de 1988, momento em que se formalizou a criação de espaços públicos de participação social, as eleições livres e a reorganização partidária. Com o alargamento da democracia, criou-se um trânsito entre a sociedade e o Estado. Surgiram os espaços de publicidade e participação como Conselhos Gestores das Políticas Públicas, instituídos por lei, os Orçamentos Participativos que se instalaram em 140 municípios brasileiros, em que a maioria era governada por partidos da esquerda.

Entretanto, vale ressaltar que em 1989, também se iniciaram projetos e estratégias de implementação de uma agenda neoliberal, em que começaram a demandar em estratégia de diminuição da responsabilidade social do Estado, terceirizando-a para a sociedade civil (fortalecimento do terceiro setor). Com o núcleo da globalização, implantou-se uma adequação da sociedade aos moldes neoliberais, em conformidade com as forças econômicas internacionais.

Essa pequena explanação demonstrou que foram períodos fortes que determinaram a disputa entre dois projetos de sociedade, de um lado o projeto social e, de outro, projeto de sociedade burguesa.

Para que a democracia atendesse à sociedade na totalidade, deveria ser de fato universal o que no pensamento progressista seria a ausência de privilégios e tampouco desigualdade de tratamento. Portanto, seria contrária à universalidade proposta nos discursos burgueses que se apropriaram do socialismo-democrático que se modificou ao longo da história, como enfatiza Coutinho (1979).

Essa universalidade não pode apenas existir no campo teórico, o valor da democracia não se limita as áreas geográficas. [...] Uma prova dessa universalidade são as acesas polêmicas que têm hoje lugar entre as forças progressistas brasileira, envolvendo o significado e o papel de luta pela democracia em nosso país. Pode-se facilmente constatar, nesse sentido, a presença de diferentes e até mesmo contraditórias concepções de democracia entre as duas correntes que se propõem representar os interesses populares (COUTINHO, 1979, p. 40).

Coutinho (1979) ao falar da teoria marxista argumenta que o socialismo, proposto por Marx, é sinônimo de apropriação coletiva dos mecanismos de poder, e na contraposição da hegemonia, ela deve ser afastada para que a democracia da massa rompa a tendência de burocratização e alienação do poder.

Compreender que a hegemonia faz parte da apropriação que o sistema tem no discurso da democracia leva a entender que essa universalidade de tratamento é para esconder ou omitir as desigualdades sociais e regionais no país. Dagnino (2004) afirma que mesmo na proposta de democracia estatal é possível perceber e reagir às intenções do sistema sobre seus projetos a partir do contato e da dialética com outras pessoas nos espaços públicos. Sobre isso Dagnino (2004):

A noção de projetos políticos pode contribuir para superar essa visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil e o reconhecimento da sua diversidade interna, como base para repensar as suas relações. A identificação e a distinção clara dos diferentes projetos políticos presentes no interior do aparato de Estado e na sociedade civil nos levam a perceber que a clivagem estrutural entre Estado e sociedade civil não é suficiente para entender as suas relações. Ela deve, então, ser combinada com outras clivagens, constituídas por esses distintos projetos, que não necessariamente coincidem com ela, mas a atravessam (DAGNINO, 2004, p. 145).

A análise de situações presenciadas pelos grupos pode fornecer um cenário mais complexo da dinâmica na construção da democracia, e a possibilidade de encontrar explicação analisando os conflitos que derivam da clivagem entre Estado e sociedade civil.

Ressalta-se ainda que, na atual conjuntura das práticas democráticas propostas pelo Estado, a participação das Organizações Não Governamentais (ONGs) nem sempre representou a sociedade, ou seja, é diferente da participação nos anos de 1980, sendo que hoje há um novo perfil, pois segundo Dagnino (2004):

Com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizava em períodos anteriores, a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar na qual essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado

que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem-intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (DAGNINO, 2004, p. 150).

Aqui, é importante destacar que o modelo de democracia proposto pelo Estado, que foi o liberal, atende a essa agenda de deslocamento do foco das comunidades e minorias para o foco no indivíduo, legitimando assim o discurso de defesa de direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos.

Nesse contexto, Dagnino (2004) ainda afirma que a participação da sociedade civil pode representar várias facetas no processo participativo, desde a convalidação dos interesses neoliberais nas políticas públicas, até a consolidação do respeito à pluralidade no espaço público, como possibilidade de antagonismo à hegemonia construída pelo capitalismo.

Nesse sentido, não há um consenso na definição da democracia, haja vista que os diferentes interesses dos diversos grupos traduzem também diferentes concepções de democracia liberal e progressista, o que marcou vários períodos da história.

1.2 Democracia e escola

As discussões acerca da democracia na educação iniciaram-se a partir das políticas públicas inseridas no período de 1990, após a ditadura no Brasil, e foram marcadas pelos movimentos sociais que serviram de alavanca para romper com um sistema de governo ditatorial para um governo de redemocratização estrutural do país, que surgiu no fim da década de 1970.

Libâneo (2012), critica o paradigma educacional iniciado em 1990, por meio da Conferência de Jomtien (Tailândia), que produziu o acordo internacional Educação para Todos, sob auspícios do Banco Mundial (BM). O autor argumenta que a associação entre as políticas educacionais do BM, para os países em desenvolvimento, e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos.

Esse autor mostra ainda que, as políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento, de modo a assegurar políticas de ajuste estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a

bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica.

Dessa forma, a política do BM para as escolas de países pobres, assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Os objetivos assistenciais sobrepõem-se aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

Ainda assim, essa movimentação social foi marcante para toda sociedade, pois, buscou a legitimação de alguns direitos sociais e a afirmação de políticas públicas voltadas para a coletividade, que resultaram nos direitos econômicos, sociais e subjetivos do texto constitucional de 1988 que também refletiram na educação.

A Constituição Federal de 1988, no Título VIII- Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, em seu Art. 205 dispõe que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Nesse excerto, nota-se que de um lado foi contemplada a educação como um direito social reivindicando movimentos sociais, mas por outro lado ficou claro o chamamento da sociedade para colaborar, ou melhor, dizendo, responsabilizar a sociedade pela educação e ao mesmo tempo isentar a obrigação do Estado. Cury (1996) afirma que a formalidade não é suficiente para garantir ações democráticas e a qualidade da educação.

Segundo no art. 206, a Constituição Federal de 1988 apresentou um dos princípios como base do ensino a ser ministrado é o de “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e, segundo Saviani (2000), argumenta que em decorrência de Constituições anteriores a expressão “em forma da lei” remete ao art. 22 que sinaliza a competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Para Basílio (2012), a Constituição Federal de 1988 trouxe uma mudança significativa, ou seja, mudança de paradigma, na relação entre o Estado e a Sociedade. Antes visto como provedor, cuidador e assistencialista, o Estado passou a ser fiador de direitos, o que acarretou

inúmeros desafios na organização política e na definição das incumbências da União, Distrito Federal, Estado e Município. A partir disso, o município brasileiro, na previsão legal, tornou-se um ente federado, dotado de autonomia política, administrativa e financeira.

Dessa forma, após vários projetos ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o nº 9.394/96. Conforme Saviani (2000), a educação é um campo social decorrente de disputas e conflitos inerentes a arenas da imposição da hegemonia.

Em termos de possibilidades democráticas a LDB (Lei de Diretrizes de Base), Lei nº 9.394/96, dispôs nos artigos 14 e 15 sobre a gestão democrática como:

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Aqui é importante ressaltar que, ainda de acordo com Saviani (2000), a educação é um campo de disputas e conflitos inerentes à arena da imposição hegemônica liberal. A promulgação da LDB 9.394/1996 não passou isenta de conflitos e propostas antagônicas. Nesse sentido, prevaleceu um arranjo de consenso entre os princípios liberais e progressistas.

Essa previsão buscou estabelecer uma gestão partilhada, mesmo que de forma limitada no primeiro inciso, ao restringir a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O segundo inciso faz a abertura para a participação da comunidade escolar local em conselhos escolares. Embora haja esse chamamento da sociedade para a participação na gestão democrática nas escolas, essa deveria ser impulsionada por meio de proposições do governo para que fosse efetiva, e ao contrário, a simples existência da lei não consolida as ações de participação democrática no contexto da democracia de massa.

Considerando a democracia liberal, a previsão da gestão democrática, na legislação, caminha de acordo com as pressões dos países que relacionam economicamente com o Brasil, que exigem maior abertura econômica e medidas legais que protejam o investimento e o capital – ou seja, viés liberal democrático - pois os financiamentos educacionais dependem do planejamento educacional, para assim atender à lógica do mercado, na qual, infelizmente, essa lógica não respeita e tampouco valoriza o ser humano e a humanidade.

Nessa ótica, as leis mercadológicas estão diretamente ligadas para que o país se integre às exigências mundiais com a elaboração dos requisitos que vigora a globalização. Para Ball (2011):

Essas mudanças, que envolvem desde as formas de emprego, sistemas de financiamentos, administração, incluindo as relações sociais, devem ser vistas como integrantes de um processo de mudança mais amplo e globalizado que diz respeito à passagem de um Estado de bem-estar keynesiano (KWS- *Keynesian Welfare State*) para um Estado do trabalho Schumpeteriano (SWS- *Schumpeterian Workfare State*). Em síntese, essas transformações não simplesmente reduzem o Estado de Bem-estar-social; elas o subordinam às forças do mercado (BALL, 2011, p. 23, grifo do autor).

Segundo Ball (2011) essas mudanças de ordem econômica só reduziram os direitos sociais, ou seja, contribuíram para transformações no controle estatal, ou seja, viés de Estado mínimo que visa mais ações em prol da economia mais que o social. Se por um lado, envolver a comunidade para participar da elaboração da legislação é uma ação de valorização do homem e seu trabalho na sociedade, por outro, o Estado Liberal pretende aliar a vontade do povo em participar às ideologias do mercado, para que juntos qualifiquem a mão de obra e ampliem a produção. E assim, passar despercebido o interesse do sistema em falsear a democracia.

A partir dessas legislações, a gestão democrática na escola foi considerada o princípio do trabalho educacional, sendo que para os neoliberais a chave da porta da frente para a sociedade dividir a responsabilidade com o Estado na produção de mão de obra e aumento da produtividade, e para os trabalhadores uma forma de participar nas decisões estatais e uma oportunidade de atendimento dos interesses sociais.

Na atualidade, a participação é considerada uma importante estratégia política, tanto pelos setores progressistas, como por aqueles tradicionalmente não tão favoráveis ao crescimento das forças populares, ao reconhecimento da igualdade de direitos, inclusive de condições de vida e de educação para todos.

Trazendo o questionamento para a escola, no momento em que se acena com a gestão democrática, até que ponto é possível avançar nesse processo de democratização da participação social na gestão escolar? Para Bobbio (1986), a questão que se coloca para as sociedades democráticas, não é a passagem da democracia representativa para a democracia direta, mas a transformação da democracia política em democracia social que. Assim, de acordo com Bobbio (1986):

[...] consiste na extensão do poder ascendente que, até agora, havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política e das pequenas, minúsculas em geral, politicamente irrelevantes associações voluntárias, para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica (BOBBIO, 1986, p. 54-55).

Bobbio (1986) aproxima-se da convicção de Marx (2006) no que tange o processo de democratização, ao afirmar que este é baseado também na emancipação social e no comportamento do indivíduo como sujeito autônomo. Marx (2006) critica a sociedade burguesa, quando demonstra que o Estado está emancipado politicamente, mas o indivíduo é determinado, sendo os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade), nada mais do que garantias para o individualismo e jamais para a emancipação humana. Paiva (1984) destaca:

É, portanto, missão da escola proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade “moderna”, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo. É preciso conhecer as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber, inclusive, que elas podem se transformar. A aquisição desses elementos de uma cultura moderna pelas massas das classes subalternas é possível e pela qual se deve lutar na sociedade capitalista no contexto mais geral das lutas democráticas. “A conquista da cidadania não resolve as dificuldades da condição operária ou camponesa. Representa apenas o ponto de partida para um processo mais elevado, inseparável das lutas sociais” (PAIVA, 1984, p. 63-65, grifo da autora).

Conforme Paiva (1984), a democracia é o acesso para ampliar o campo de luta da classe trabalhadora e a escola, nesse contexto, ensina a expandir o conhecimento do mundo social e a compreender as diferenças de classe e sua transição histórica que resulta do conflito de interesse entre as classes.

Na mesma linha de raciocínio, a contribuição teórica de Gramsci (1978) direciona no sentido de que a escola deve ter uma qualidade educacional baseada nas ações democráticas que oportuniza o mesmo direito para todos, ao mesmo tempo. Ou seja, pauta-se numa ideologia revolucionária, capaz de formar cidadãos críticos que se convergem e se unem contra o capital, não aceitando a realidade puramente como ela é, posicionando-se de forma crítica, enfrentando as contradições.

Conhecer as leis é uma maneira de auxiliar na construção crítica do sujeito, entretanto, é importante interpretá-la no contexto da massa social, porque, a interpretação na forma da lei e na forma como é posta, é obscura e induz ao erro, ou seja, de que todos são iguais e tratados da mesma forma. Embora sua efetividade não alcance os anseios sociais, no contexto de

divisão de classes, a CF de 1988 é considerada uma das Constituições mais modernas e garantidoras de direitos sociais do mundo. O Direito à Educação aparece já no artigo 6º, entre os Direitos Sociais, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, entre outros.

Sendo assim, os direitos sociais são considerados pela Constituição Federal de 1988, cláusulas pétreas, ou seja, cláusulas inalteráveis, que protegem os direitos e garantias individuais, portanto, o ordenamento jurídico respalda acerca do direito democrático à educação, na forma de direito coletivo. O que falta é interesse dos detentores do poder em oferecer uma educação que prime pela inclusão dos excluídos, que agregue os desagregados.

Conforme dispõe a CF e também a LDB, a educação deve ser baseada nos princípios que a regem, sendo que União, Estado e Município devem obedecer a esses princípios, a fim de alcançar os objetivos do pleno desenvolvimento da pessoa, sua função social e sua qualificação para o trabalho. Nota-se que, ao final, quando remete à qualificação para o trabalho, demonstra a interferência das tendências neoliberalistas da década de 1980, na Constituição Federal.

O artigo 206 especifica que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios e dentre eles, a gestão democrática:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 71).

Desta forma, a sociedade em geral precisa conhecer as legislações existentes e lutar contra as injustiças sociais que permeiam a educação, e para isso é necessário que as informações recebidas não sejam fragmentadas, pois a escolarização universal não garante a permanência na escola e muito menos a evolução do indivíduo como ser social. O indivíduo fracassado representa o resultado de uma sociedade fracassada.

Compreende-se que oferecer, de fato, uma educação de qualidade pautada na gestão democrática, com a equidade, igualdade, gratuidade e justiça social, não é e nunca foi interesse do sistema, o qual é o de sobrepor à classe proletária. Basta olhar o passado e

confirmar as divisões de classe, como Antunes (2012, p. 46) relembra: “a imensa riqueza obtida pela força de trabalho escrava na agricultura (baseada em latifúndios) ou na mineração garantiu às classes dominantes das metrópoles uma vida de luxo e opulência”.

Portanto, as políticas educacionais idealizadas pelas políticas internacionais apresentam uma boa aparência, pois trazem, no seu bojo, a educação de qualidade, porém ao idealizar e não prever condições de concretude, como no caso do Brasil, é o mesmo que não existir. Não considerar a realidade de cada comunidade escolar, significa reproduzir a estratificação social e reafirmar a dominação de uma classe sobre a outra.

Nesse sentido, Saviani (1999) afirma que se convive com práticas autoritárias no Estado democrático de direito e que no interior da escola isso não é diferente, o efeito do capital altera a essência da educação escolar formal, tornando-se ato contínuo de ações antidemocráticas e dificultando a formação do ser. Esse autor afirma que:

Conseqüentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 1999, p. 88).

Um grande desafio na educação relaciona-se à efetivação de políticas públicas educacionais, que promovam maior participação da sociedade e mobilização social, para que a população conheça as legislações e cobre do poder legislativo maior compromisso social, no sentido de se efetivar uma educação de qualidade que atenda às demandas sociais, e assim, alcance seu fim social, ou seja, a emancipação de todos pelo conhecimento.

Souza (2012) salienta que a escola deveria ser o espaço que possibilita o exercício da democracia enquanto instituição pública promotora das relações sociais:

A participação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola é atividade meio e atividade-fim ao mesmo tempo, na medida em que propicia a melhoria da qualidade da educação, e, por meio dessa mesma participação, põe-se em ação uma espécie de exercício para a democratização das relações sociais em geral. Também a aproximação da comunidade à escola possibilita a percepção das deficiências dessa instituição social, de suas necessidades e importância enquanto valor social (SOUZA, 2012, p. 179).

O processo democratizante depende das aberturas e oportunidades criadas por instituições, conselhos, fóruns, seminários em que a heterogeneidade de pensamentos elabora

a pauta de discussões e cria consensos sobre os mesmos. Portanto, na atualidade os Conselhos Municipais de Educação vêm representando um avanço no sentido de integrar a sociedade nas políticas públicas educacionais.

O debate de democratização, à luz da perspectiva emancipatória, mobilizou a sociedade e contribuiu para um avanço educacional, na direção de propor a gestão democrática do ensino e sua descentralização. Os Sistemas Municipais de Educação (SMEs) foram criados na égide da Constituição Brasileira de 1988, que, por conseguinte, influenciou na implantação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), os quais foram criados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96.

Com base nessa previsão legal, os Conselhos Municipais de Educação foram incluídos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, meta 19, estratégia 5) para desempenharem o papel de articuladores de ações, que propiciem o funcionamento do ensino de qualidade e também a participação da sociedade nos processos de controle das ações e dos investimentos públicos.

A partir da municipalização do ensino, ocorrida na década de 1990, ocorreu maior atenção dos municípios no sentido de criar os Conselhos Municipais de Educação. Isso porque os recursos financeiros do Governo Federal passaram a ser atrelados à organização e gestão dos sistemas de ensino.

Em um posicionamento crítico em meio à gestão democrática, inseriu-se a criação de sistemas municipais e ainda a descentralização, porém há autores que não concordam que o termo utilizado pelo governo seja de fato descentralização e sim a desconcentração.

Para Lima (2001) a descentralização só ocorreria se houvesse autonomia dos municípios nas decisões da política local e também respaldo financeiro e igualitário para todas as regiões. Ou seja, as decisões das políticas públicas partiriam da comunidade local, ao contrário do que se vê, pois, só foram repassadas responsabilidades e metas a serem seguidas pelo governo federal, ocorrendo assim uma desconcentração. Lima (2001) afirma que:

O processo “descentralização” no Brasil via municipalização que se concretizou através de programas entre estados e municípios não se constitui numa descentralização em seu sentido pleno, visto que, o Estado não cumpria com a sua parte no financiamento, o que causou transtornos aos municípios, pois estes tiveram que arcar com os serviços municipalização com ou sem financiamento. Conseqüentemente, os serviços foram ofertados precariamente (LIMA, 2001, p. 9, grifo do autor).

Conforme Arretche (1996), outra corrente de opinião, inspirada no modelo político norte-americano e nos tradicionais princípios do liberalismo político, traz que a

descentralização seria um instrumento de fortalecimento da vida cívica -- portanto, da sociedade civil -, sufocada por um Estado excessivamente centralizador e invasivo. A descentralização seria a condição para o rompimento com as estruturas políticas tradicionais que, por serem centralizadas, impediriam o desenvolvimento das virtudes cívicas nas sociedades latino-americanas.

No entanto, além da coordenação dos interesses políticos, “é necessário que se construam instituições cuja natureza e cujas formas específicas de funcionamento sejam compatíveis com os princípios democráticos e de participação” (ARRETCHE, 1996, P.04). Sendo assim, verifica-se que a reforma do Estado, de 1995, não conseguiu consolidar-se enquanto democrática, pois as instituições criadas não davam conta dessa dimensão. Ao contrário, as organizações sociais, que deveriam ter um espaço para a intervenção social, não tinham diálogo com os formuladores das políticas públicas.

Por outro lado, Lobo (1990), partindo da confusão frequente entre descentralização e desconcentração, que são vez ou outra apontadas como propostas para o impasse político-institucional do Estado brasileiro, pretende colocar no lugar próprio a questão da descentralização, sem supervalorizá-la. Examinada em suas três vertentes - da administração direta para a indireta, de um a outro nível de governo, ou do Estado para a sociedade civil - a descentralização pode ser um instrumento para avançar na direção da democratização do Estado e de maior justiça social, desde que se observem certos princípios e que se esteja atento para os entraves que se poderão antepor, quando do deslanchar de um processo de descentralização.

Nessa percepção, o processo de desconcentração/descentralização, embora contencioso, fomentou a criação dos CMEs nos municípios brasileiros, com possibilidade de serem um campo de abertura de participação social, como um avanço a conquistar, e os CMEs devem configurar-se como campos de resistência, quando as decisões do poder público forem de encontro aos princípios garantidores da educação democrática.

1.3 A gestão dos Conselhos Municipais de Educação no viés democrático

Na perspectiva da democracia liberal, o modo de participação nos Conselhos não condiz com a democracia popular, pois suas ações são incoerentes e contraditórias aos anseios da sociedade, uma vez que o Conselho, como forma de participação social, não pode ser constituído como espaço de mera formalidade, pois, não visa somente atender às expectativas

do sistema, e sim um espaço de resistência, de conflitos e discussões, a fim de que as necessidades coletivas sejam contempladas pelas políticas públicas educacionais.

Lima (2017) ressalta que, a partir do novo contexto de democratização da gestão pública, os Conselhos Municipais passaram a ter nova configuração em sua natureza, passando de órgãos técnicos de governo a órgãos de exercício de funções de Estado. Ampliando assim, o seu papel na mediação das políticas educacionais entre o interesse da sociedade civil e o poder público.

Nesse contexto, o papel do CME vai além do estabelecimento de diretrizes a serem seguidas ou da produção de documentos norteadores das ações da escola, porque é necessário pensar a educação brasileira como um todo, observando a realidade em sua volta. O que implica reflexão, discussão e posições decisórias sobre as propostas do sistema, na confirmação de luta pela garantia de uma educação pública de qualidade a todos os alunos como direito social, resguardado constitucionalmente. À luz desse entendimento, a abertura da participação social dialoga com a efetiva gestão democrática e abre possibilidades para que a educação avance. Nessa perspectiva, Bordignon (2013)) afirma que:

A constituição de 1988 situou o cidadão na condição de governante, não mais de mero governado. O exercício da cidadania, inerente à democratização, requereu a abertura de espaços de poder na estrutura de gestão do Estado. Os processos democráticos são instituintes de novos valores e princípios. Dentre eles destaca-se a tomada de consciência do real significado republicano do Estado, do pertencimento do bem público à cidadania (BORDIGNON, 2013, p. 60).

Dessa forma, os Conselhos Municipais de Educação, numa gestão democrática progressista³, compreendem que a escola pública é para atender as demandas de todo o público que dela necessita. Por isso, dar voz à população é oferecer oportunidade para que as pessoas expressem seus desejos enquanto participantes da sociedade e tenham seus interesses respeitados. Santos (2005) enfatiza que o momento é de flagrante disputa da oferta do ensino público entre o grupo dominante e classe proletária. Dessa maneira:

Defender a escola pública e a democratização do ensino permanece, assim, como aspecto fundamental na agenda democrática brasileira num momento em que assistimos a um processo de degradação da escola pública e de privatização crescente das oportunidades educacionais (SANTOS, 2005, p. 95).

³ O progressismo tem um caráter eminentemente reformista (mas não radical) e secular (não religioso), e por isso acaba se contrapondo ao conservadorismo. De acordo com Bobbio (1997, p. 243): “na relação que se estabelece entre progressismo e conservadorismo, este é sempre apresentado como negação, mais ou menos acentuada, daquele; aparece como tal, mostrando assim seu caráter alternativo; [o conservadorismo] existe só porque existe uma posição progressista”.

O Estado, com o discurso de democracia, elabora, em suas ações, manobras que impulsionam a privatização, como a exemplo de justificar sua ingerência com argumento de que, com a colaboração do setor privado, terá melhores resultados na tentativa de convencer a população sobre qualidade da educação a partir de parcerias. A forma como se articula a democracia, leva a entender que é por meio dela que há garantia desse processo, ou seja, de estabelecer “parcerias” com órgãos privados. Nas palavras de Bobbio (1987) a democracia popular está longe de ser alcançada.

Para tanto, o eixo norteador dos Conselhos consiste em integrar ações que primem por uma educação que, efetivamente, garanta o conhecimento de maneira justa e igualitária. Assim, garantir investimentos necessários e oportunidades para todos, sem negar os direitos fundamentais, que é o princípio da igualdade prevista no Art. 5º da Constituição Federal de 1988.

Os Conselhos Municipais de Educação devem ir além do que prevê a lei. Pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seu papel é orientar propostas pedagógicas e seus regimentos. Em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, de horário e do calendário que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação, e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (BRASIL, 1996, p. 11-12).

No entanto, é preciso perceber que a legislação se coaduna com as políticas de mercado, por isso não é de interesse do legislativo construir um pensamento sólido e investigativo na sociedade. Portanto, o que se vê, nesse atual contexto, é uma massificação intensa com a transnacionalização das políticas econômicas, predominando por meio da divulgação e aplicação do conhecimento meramente instrumental e adaptativo, de acordo com as forças econômicas.

A participação da sociedade nas instâncias locais, como, fazer-se presente no Conselho Escolar e no Conselho Municipal de Educação, abre espaço, mesmo que seja conflituoso, para o debate em torno da qualidade que se espera da educação e se empenha em alcançá-la. Marcelino (2013, p. 82), ao tratar do CME, afirma que estes “tornam-se espaços privilegiados de participação, espaço este que deve tornar-se, efetivamente, representativo da sociedade civil, e não um espaço de disputa de poder e representações corporativas”.

Numa concepção apropriada para o CME, campo em que a democracia popular, representativa, deve prevalecer sobre a democracia burguesa, Bordenave (1994, p. 8) afirma que “democracia é um estado de participação”. Para o autor, não existe democracia sem

participação, ou seja, uma não existe sem a outra, já que o cidadão, na democracia participativa, sente-se incluído no processo de tomada de decisão da e para a coletividade. Fazendo parte real na condução, como cidadão, das políticas públicas.

Para Saviani, a democracia, no sentido pleno, só aconteceria se atingisse a totalidade como um direito de todos e para todos. Entretanto, o autor analisa que a democracia liberal somente beneficia uma parcela da sociedade com a proposta da pedagogia da Escola Nova⁴. Assim, Saviani (1999), declara:

[...] nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (SAVIANI, 1999, p. 59).

O Conselho Municipal, num contexto de gestão democrática e de busca por uma educação de qualidade, deveria basear-se na participação sob o viés crítico, devendo caminhar na compreensão de como o capital controla as ações educacionais. Segundo a concepção de Bruno (2011), o aumento do controle do capital sobre os processos formativos na educação é maior hoje do que foi há trinta anos.

É que a visibilidade dessa afirmação ocorre pela utilização crescente da tecnologia digital, da produção de material didático padronizado e de avaliações permanentes no interior das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Com isso, passa-se despercebido, o verdadeiro interesse do capitalismo em condicionar as pessoas ao consumo e não enxergar a qualidade educacional.

⁴ Também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos.

1.4 Atuação do CME na perspectiva da gestão democrática

Historicamente, constituído como um órgão acessório do Estado com atributos de validação das ações do governo, conforme Bordignon (2009), o Conselho, inicialmente criado por decretos – após as reformas educacionais – passou a ganhar status constitucional. Este fator influenciou positivamente nas mudanças, inclusive na própria atuação do Conselho, uma vez que, a garantia constitucional dá garantia de maior urgência social do que legislações infraconstitucionais.

É importante ressaltar que, a previsão na Constituição Federal sobre o “sistema de ensino”, aparece mais clara na LDB (Lei n. 9.394/1996). Essa política de autonomia trouxe aos municípios alguns desafios: instituições municipais de ensino na forma da lei; participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; constituição ou reorganização de seus Conselhos de Educação e elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) (SAVIANI, 1999).

Sobre o sistema, Bordignon (2013) esclarece que compreende um conjunto de elementos, ideais ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura. Mas, para isso é preciso entender alguns termos, como exemplo: totalidade (partes articuladas em interdependência formando um todo); finalidade ou intencionalidade (constitui o princípio unificador, liga as partes no todo); autonomia (capacidade de autorregulação); organização (estrutura o sistema, estabelece a articulação, as inter-relações das partes no todo, em vista da finalidade); normatização (a norma é o elemento articulador, organizador do sistema, que estabelece a coerência da ação das partes em vista da finalidade do todo e define os limites da autonomia).

A década seguinte, após a implantação da LDB, em 1996, foi um período marcado pelo movimento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo propósito, em 2008, foi a elaboração do Plano Nacional de Educação, uma vez que a sociedade almejava outros fatores de qualidade. Trouxe em seu bojo a defesa por qualidade social na educação. Sendo este o momento de fortalecimento dos CMEs no Brasil, impulsionando seu papel mobilizador e propositivo, no acompanhamento das políticas públicas educacionais, inclusive na implementação do PME dos municípios, em 2010, que viria a ser elaborado para vigência no período de 2014-2024.

Assim, o espaço do CME não pode mais ser visto como ambiente apassivador, mas, de resistência, de conflito e discussões, não podendo abrir mão de debater as demandas sociais,

como a estrutura educacional: questão importante a ser contemplada nas políticas públicas educacionais e de responsabilidade do Estado. Bordignon (2013) afirma que:

[...] os conselhos municipais de educação, situados na estrutura do poder executivo como órgãos de composição plural, com competências deliberativas, não raras vezes os conselhos foram envolvidos em conflito de poder motivados pelo embate entre sua natureza e funções e as dos dirigentes singulares da estrutura educacional. (BORDIGNON, 2013, p. 31).

O autor supracitado reforça que o embate já marcou a história dos CMEs. O que se reforça aqui é a necessidade de que eles não ajam como um campo de síntese dialética dos interesses conflitantes que opõem os detentores do poder e a sociedade civil, mas que promova enfrentamento às proposições liberais e esvaziadoras de direitos que, periodicamente, são emanadas pelo poder público.

Dessa forma, a partir das contribuições advindas do CME, como instrumento que possibilita a superação dos problemas de ordem social, vivenciadas no âmbito educacional, vale referenciar Saviani (1999, p. 59), cuja teoria, defende que o “próprio tratamento diferencial, portanto, e o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos”.

A qualidade da educação é um dos objetivos principais não só no plano governamental como também da própria sociedade de modo geral. Essa disposição encontra-se referenciada no artigo 1º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto 6.094/2007, que afirma “o Plano de Metas [...] é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Compreende-se que os Conselhos Municipais de Educação, em seus aspectos estruturais, precisam consolidar-se nos princípios da gestão democrática que se materializam pela participação da sociedade civil organizada em contraposição aos moldes da ordem política governamental, Borges e Raimann (2017) ressaltam que:

Embora o Estado Democrático de Direito funcione sob o princípio da gestão democrática, quem define o nível de participação política na gestão-política-administrativa do Estado é o interesse da ordem economicamente dominante. O que leva à compreensão de que a gestão democrática opera simplesmente sob um aspecto formal, reduzindo a ideia de democracia direta, uma vez que a participação política da sociedade é mediada por estruturas políticas-administrativas (BORGES; RAIMANN, 2017, p. 128).

Tal descompasso entre a democratização do ensino e as condições que o governo realmente oferece, pode ser identificado no texto de Althusser (1980), que descreve as impressões sobre Aparelhos Ideológicos do Estado e a Escola.

Com relação ao Aparelho ideológico de Estado escolar, ele deve ser entendido como um sistema, dentre os vários que compõem o Estado, que tem como objetivo reproduzir as relações de produção; na sociedade capitalista o de reproduzir as relações de dominação capitalista, portanto reprodução de relações de exploração (ALTHUSSER, 1980, p. 12).

Com isso, torna-se perceptível que, no mundo do capital, sempre existirá um grupo dominando o outro e, desta forma, a liberdade do ser social nunca será plena. Lombardi e Saviani (2005) ressaltam que na sociedade burguesa o homem vive em função da liberdade de outro e não de si próprio, constituindo um cidadão abstrato, cujo direito está dissociado da liberdade.

Desse modo, a previsão constitucional não garante por si só a qualidade social da educação, bem como uma gestão democrática para a totalidade, pois a legislação, em muitas situações, representa a hegemonia transmitida pelo capitalismo. Ou seja, a dominação do capital está por todos os lados e até mesmo nas Leis que atuam como instrumento ideológico do Estado liberal.

Seguindo essa linha de pensamento, o CME pode ter duas bandeiras a empunhar. A primeira refere-se ao fato de a qualidade social ser um direito universal que deve ser garantido a todos, na mesma proporção. A segunda envolve o processo de luta por essa bandeira, uma vez que, considerando a história da humanidade, em que uma classe sempre dominou a outra, a resistência pelo CME deve existir. De acordo com as palavras de Marx (2006), os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade ou sob circunstâncias de suas escolhas, contudo sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

A classe trabalhadora encontra-se dispersa. O capital tem sido eficiente em dividir para governar. Tal como aprendeu a incorporar nas máquinas os instrumentos e a ação dos trabalhadores. O capital aprende a dispersar os trabalhadores; a desorganizá-los; a enfraquecê-los como classe, e a fazer desaparecer segmentos inteiros de classe, com a força da ciência e das invenções de novas forças produtivas. Outra alternativa na luta contra o capital é aceitar o que está posto, ou seja, a aceitação da realidade com a imposição da democracia burguesa, em que o Estado apropria-se da palavra “democracia” como se fosse universal, mas que, na verdade, continua a atender aos objetivos das forças econômicas internacionais, numa

perspectiva de produção das habilidades voltadas ao interesse mercadológico. Entretanto, o CME, juntamente com a comunidade escolar, em contraposição ao ideal do capital, deve encarar as escolas como espaços de função social, com base no pensamento crítico otimista de Saviani (1999):

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar não podendo perder de vista (SAVIANI, 1999, p. 66).

Marx (2006) acreditava que a emancipação do proletariado só poderia ser fruto do próprio proletariado, e a garantia dessa emancipação está assentada na união de toda classe trabalhadora, com o mesmo propósito de um projeto comum, até que se alcance as forças produtivas, submetendo-as ao plano de distribuição igualitária, conforme a sua necessidade. Nessa perspectiva, os Conselheiros tramitam por caminhos, em que buscam exercer o seu papel de representantes do povo, aplicando a justiça social com intuito de amenizar as desigualdades, injustiças e privilégios na educação brasileira.

Enquanto o capitalismo cria seus mecanismos de controle para a massa popular, a escola, enquanto fonte de perspectiva de transformação social, precisa refletir que os possíveis papéis da escola e dos professores, na contemporaneidade, é garantir às futuras gerações da classe trabalhadora o conhecimento (SAVIANI, 1999). No interior da escola, a articulação em torno do sistema de formação humana tem que fazer avançar, enquanto força produtiva, no favorecimento social em relação ao uso da tecnologia para o acesso ao conhecimento científico, sobretudo como saber sistematizado.

Considerando que, no geral, o papel dos CMEs é articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais, desempenhando funções normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora. Dessas funções destaca-se a função normativa, na qual, ao cumprir obediência aos imperativos legais “na forma da Lei”, podem encontrar desafios de várias ordens ao deliberar em diferentes espaços educacionais brasileiros. Desafios esses que podem levar a ignorar o caráter dialético dos fenômenos humanos e sociais, marcando distância com a tão almejada qualidade da educação.

Compreender a escola pública, como o maior desafio para romper as desigualdades e hegemonia da burguesia, é um grande passo para a atuação do CME e uma poderosa ferramenta para vencer os impedimentos na promoção social da educação, pois, como assevera Libâneo (2012):

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os malsucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (LIBÂNEO, 2012, p. 14).

Assim, de acordo com esse autor, a escola pública, desde a interferência das forças econômicas internacionais da década de 1990, não conseguiu traduzir seu papel na promoção do ensino como função social. Ao contrário do que se pensa as políticas educacionais, de cunho neoliberal, intensificaram sua ação na exclusão social, pois, não atendiam às necessidades dos países pobres.

No pensamento de políticas globais, o verdadeiro enfoque dessa medida era, sobretudo, produzir capital humano e tornar os países ainda mais competitivos, o que comprova a ideologia mercadológica presente na educação.

Diante disso, Saviani (2011) posiciona-se afirmando que a escola tem um papel além. É o espaço de aquisição do saber instrumentalizado, saber elaborado (ciência), bem como lugar de acesso aos rudimentos desse saber. Mas, como as forças governamentais possuem o poder de naturalizar o processo de alienação, por meio da educação, acabam neutralizando todo processo de democratização, impondo suas vontades.

Prosseguindo, esse autor afirma que “o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo”. Assim, uma formação aligeirada não é adequada para formar professores, nem para formar alunos enquanto cidadãos emancipados.

Charlot (2005) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano.

Esse autor conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” Charlot (2005, p. 143). Tudo isso, resulta no ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, ao passo que destrói a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e também modifica o conceito de semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Assim, o processo de reflexão sobre o verdadeiro papel da educação coaduna com o equilíbrio da tríade que sustenta a qualidade do ensino: humanidade, cultura e construção do sujeito.

Enfim, para se pensar em uma educação de qualidade contra hegemônica faz-se necessário analisar grupos instituídos. Nesse sentido, Nez (2018, p. 4), faz distinção entre o conceito de qualidade total e qualidade socialmente referenciada. O primeiro diz respeito à “uma reconstrução conceitual que introduziu uma expropriação ideológica e a palavra foi aprisionada pela lógica de mercado”. A reforma da educação brasileira, atrelada às orientações das agências multilaterais, foi orientada pelo modelo da qualidade total. Já a qualidade socialmente referenciada na educação “é uma das condições para a emancipação do ser humano. Nesse sentido, mostra - se humanizadora quando sugere a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania”. A qualidade socialmente referenciada deve estar intimamente ligada à distribuição dos recursos materiais e culturais a toda a população, que considere as relações de desigualdades e de poder.

Assim, é necessário que os CMEs sejam inseridos nesse contexto socialmente responsável e libertador, e que intensifiquem a participação no viés democrático progressista e atuem com imparcialidade e convicção de representantes sociais no poder público local.

O capitalismo remonta para elaborar medidas de controle sobre o sistema educacional. É comum que a gestão democrática esteja como linha de frente, para servir de fetiche para a sociedade, na aceitação das manobras educacionais, aos moldes do capital. Entretanto, alguns ambientes encontram resistência e ainda assim é possível que a gestão democrática, de alguma forma seja voltada à população em geral, exercida de fato, como a exemplo do CME, que é um órgão composto pela pluralidade social.

Os aspectos históricos influenciam no aspecto estrutural do Conselho Municipal de Educação, considerando-o, em sua origem, órgão de apoio ao sistema e, com isso, sofre diretamente a influência do neoliberalismo que controla a economia e o Estado. Ao longo do tempo, o CME (com status constitucional) assumiu outra vertente: a de garantir a participação da sociedade na elaboração e aplicação das políticas públicas e, é por isso, que a gestão democrática, desse órgão, deve ter como preceito o princípio democrático popular. E assim,

dialogar com anseios sociais da sociedade e o papel do Estado como garantidor de uma educação de qualidade como um direito social. Nesse sentido, é que acontece a gestão democrática na sua totalidade.

A participação do CME, nesse processo, pode garantir a educação de qualidade como princípio da gestão democrática. Nessa perspectiva, esse órgão colegiado deve seguir com o intuito de fazer jus ao seu papel de representante do povo e assim aplicar a justiça social, a fim de que possa amenizar as desigualdades, injustiças e privilégios na educação brasileira.

CAPÍTULO II - HISTORICIZANDO O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DO VIÉS DEMOCRÁTICO

Este capítulo teve por objetivo historicizar o Conselho Municipal de Educação, considerando sua construção, no contexto da educação brasileira, bem como sua configuração nas esferas federal, estadual até a municipal, no formato que se encontra atualmente.

O Conselho Municipal de Educação passou por um processo longo de construção até chegar à formatação que se encontra. Cada etapa desse processo foi marcada pelos fatores políticos, sociais e econômicos do contexto do momento. Assim, a ideia de participação política e os conflitos apresentados pelas diferentes concepções remontam ao debate histórico entre sociedade civil e sua relação com o Estado. Se, na perspectiva liberal o esforço é manter inviolada a estrutura organizacional do Estado, na perspectiva democrática a participação política tem o papel de fortalecer a sociedade civil na construção de um novo consenso que possibilite a construção de um Estado mais justo, igualitário, solidário e, sobretudo, que respeite as liberdades cidadãs.

2.1 Buscando a raiz do vocábulo Conselho

Evocar o conceito puro e simples da palavra Conselho não é tarefa difícil, entretanto é preciso trazer o seu significado dialogando com o conceito histórico, o qual se apresenta para que sua interpretação seja analisada e comparada com a realidade. No contexto atual, as palavras sofrem ressignificação, considerando as fortes influências das políticas neoliberais na educação.

Na concepção de Cury (2006), o termo surge do latim *Consilium*, do verbo *consulo/consulare*, cujo significado é ouvir alguém, é submeter um pensamento à deliberação de outros. O verbo *Consulare*, trata-se da expressão individual, sobre um assunto socializado na coletividade, pautado no princípio da publicidade.

Alves (2011) traduz o conceito de Conselho considerando a prática do colegiado na sua essência:

O conselho compreende um espaço público de diálogo entre diferentes atores, com competência para propor, responder, avaliar e deliberar sobre questões diversas, no caso deste trabalho, as políticas públicas sociais e, mais especificamente, as políticas educacionais. São, a priori, canais para tornar públicas as ações do Estado e as demandas da sociedade, ou seja, uma concepção inversa da apropriação neoliberal capitalista. (ALVES, 2011, p. 35).

Aproveitando o apontamento de Alves (2011) ao afirmar que a concepção de Conselho do Estado Neoliberal é inversa ao que a totalidade espera, cita-se o conceito de Conselho prescrito no documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulado “O perfil dos Conselheiros Municipais de Educação”, em Brasil, (2008):

Os conselhos de educação são órgãos do executivo, situados na estrutura de gestão do sistema de ensino e, na maioria dos municípios, vinculados à Secretaria de Educação. Assim, suas funções são as da natureza do Poder Executivo e sua ação se esgota no âmbito dele, não podendo invadir a área do Legislativo, nem do Judiciário (BRASIL, 2008, p. 39).

Observa-se que o conceito do documento oficial, não amplia a interpretação de participação social e de forma objetiva descreve sua estrutura, função e competência, ou seja, não é de interesse estatal que os Conselhos sejam lugar de mudança social e de ascensão, em se tratando de uma sociedade capitalista, e assim trata puramente o conceito *strictu sensu* para atender o interesse do capital e a concentração do poder.

Na verdade, seu discurso de gestão democrática, na prática, serve para mascarar a desconcentração por meio da municipalização. Ou seja, por trás do discurso, o interesse do estado é jogar a responsabilidade da educação para os municípios sem financiamento, sem respaldo e poder de decisão das políticas públicas concentrado em suas mãos. Conforme Silva (2008) a municipalização, via descentralização, não passa de uma farsa, considerando-se que as decisões e deliberações sobre as políticas educacionais a serem pensadas, planejadas e implementadas no país continuam sendo de responsabilidade do MEC.

O sistema do capital afeta todas as instituições sociais e integram-nas em uma ordem maior como lembra Mészáros (2005), assim não é diferente o sistema educacional tentar desvirtuar conceitos e dando-lhes outras interpretações:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

Segundo Teixeira (2004, p. 34), interpretar o sentido de Conselho, na sua forma etimológica greco-latina e na forma de aplicabilidade social, sendo em grego “refere-se à ação de deliberar, cuidar, cogitar, refletir. No sentido mais amplo são órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum negócio”.

As definições, por si só, não traduzem seu real sentido da palavra, visto que, na sua essência, o que se deve observar é o seu contexto de inserção, levando muitas vezes à aplicabilidade de conceitos no sentido contrário ao do anseio social. As políticas educacionais, regidas pelos governos neoliberais, representam as orientações capitalismo, em atender às exigências de um sistema produtivo, ao qual a escola fica submetida. Nesse sentido, a participação do CME, deveria ser de intervenção, para garantir a educação de qualidade como princípio da gestão democrática. Bordenave (1994) sinaliza que:

Do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos. Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade (BORDENAVE, 1994, p. 13).

Outro conceito, sob a ótica governamental, que se fosse respeitado na íntegra, corresponderia ao ideal democrático, é o descrito no livro de Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública: “Um conselho constitui uma assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito” (BRASIL, 2004).

Tal previsão ressalta a importância de o Conselho Municipal de Educação, preocupar-se, e priorizando a conservação do interesse público que rege os princípios democráticos previstos na Constituição Federal.

Essas considerações corroboram com Leher (2005), que afirma que os Conselhos são formas organizativas de participação democrática, que procuram romper com a força centrífuga que tenta restringir as lutas sociais e os conflitos de classes na unidade produtiva, seja na fábrica ou na propriedade rural, no estado nacional ou no âmbito internacional. Sobre a participação na perspectiva democrática, Santos (2014) explica que:

Assim, a ideia de participação política e os conflitos apresentados pelas diferentes concepções remontam ao debate histórico entre sociedade civil e sua relação com o Estado. Se, na perspectiva liberal o esforço é manter inviolada a estrutura organizacional do Estado, na perspectiva democrática a participação política tem o papel de fortalecer a sociedade civil na construção de um novo consenso que possibilite a construção de um Estado mais justo, igualitário, solidário e, sobretudo, que respeite as liberdades cidadãs (SANTOS, 2014, p. 112).

Tais significados reafirmam a legitimidade da coletividade em participar e discutir em assembleia. Segundo Gohn (2003), há vários sentidos da participação, em disputa:

Controlar a população; cooptar os líderes; criar falsas sequências de reuniões e debates quando tudo já está decidido a priori e só se busca a legitimidade da “base”; transferir responsabilidades sob o argumento de que aquelas parcelas “convocadas a participar também são responsáveis”, são as formas mais usuais da participação em seu sentido negativo, com um significado excludente, que busca incluir para neutralizar, para imprimir um sentido novo a uma velha forma de dominação e controle. (GOHN, 2003, p. 107, grifo da autora).

2.2 A caminhada dos Conselhos anteriores a Constituição Federal de 1988

Os Conselhos significam, em geral, o lugar de tomada de decisões considerando um agrupamento de pessoas que deliberam sobre assuntos de ordem pública e de interesse coletivo. Conforme Teixeira (2004), no Brasil há Conselhos desde o Império e hoje existem, com diversas denominações e formas de organização.

Entretanto, a concentração da explanação sobre Conselho deteve-se no Conselho Municipal de Educação como forma de entender os momentos históricos e suas influências nas políticas públicas educacionais.

Segundo Teixeira (2004) a legislação federal faz menção a dois Conselhos criados em 1835, que foram o Conselho Superior de Instrução Pública e o Conselho Superior de Ensino, instituídos pela Reforma Rivadavia Correia⁵ e antecederam a criação do Conselho Nacional do Ensino em 1925, com a reforma Rocha Vaz, que foi responsável pela criação do Departamento de Educação, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Ligados, basicamente, ao Ensino Superior, tais Conselhos mantidos pela União constituíram-se como órgãos de fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Numa perspectiva de racionalização administrativa, foram compostos por representantes desses estabelecimentos e sua competência atrelada ao funcionamento dos mesmos.

Posteriormente, em 1931, os Conselhos foram unificados e recriados com o nome de Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Decreto nº 8.50/31 de 11 de abril de 1931, após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, e, foi regulamentado pela Lei Federal nº 174 de 06 de janeiro de 1936.

Esse período da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública até sua regulamentação, foi marcado pelo movimento do Manifesto dos Pioneiros que empunharam a

⁵ Esta Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada (TEIXEIRA, 2004).

bandeira da Escola Nova e seu objetivo era fazer oposição aos pioneiros católicos. Sobre isso Vidal (2013) afirma que:

Entre os pontos de divergência, encontrava-se o debate acerca da função do Estado na organização do sistema escolar, evidenciado na polarização entre centralismo e federalismo, entre função educadora e subsidiária, entre dualidade do sistema (escola para ricos e escola para pobres) e educação comum, bem como entre ensino religioso e laico. Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória e ao opor-se ao centralismo estéril, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expunha a fratura no campo educacional, desviando-se das propostas abraçadas por Francisco Campos e por um contingente de educadores católicos, como o ensino religioso facultativo nas escolas públicas do país, já instituído pelo Decreto nº19. 941 em 30 de abril de 1931. Entre os objetos em disputa, incluía-se a formação para o magistério (VIDAL, 2013, p. 578, grifo da autora).

Sendo assim, segundo esse autor, esse movimento significava, para os novos liberais, fortalecimento em torno do partido Democrático e uma nova fase que se posicionava contra o poder oligárquico, a fraude, a imoralidade, a força, a tirania e o atraso da mentalidade, caracterizando um progresso pelo saber científico e pela ordem.

Dessa forma, o Manifesto dos Pioneiros teve pontos favoráveis e contrapontos ao ensino público, de um lado previa a universalização do ensino laico e sua gratuidade, entre outros. Por outro lado, foi idealizado por um pequeno grupo burguês, que saiu do país e retornou com a expectativa de tirá-lo do atraso em desenvolvimento econômico, ou seja, desde então, iniciava-se a importação de políticas públicas educacionais do exterior⁶ sem a mínima estruturação social do país. Representou disputa de grupos entre escola tradicional e escola nova.

De acordo com Teixeira (2004), em 1936, a função técnica do Conselho foi estabelecida pela regulamentação da Lei nº 174/1936 e sua principal atribuição foi a elaboração do Plano Nacional de Educação inspirado nos ideais escolanovistas, nos termos definidos no Manifesto dos Pioneiros de 1932, confirmados na Constituinte de 1934 e nas Reformas de Ensino das décadas de 1930 a 1960. Com a função técnica do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1936, resultou também no estabelecimento da função normativa para o setor da educação, que ampliou o seu papel articulador a partir da Reforma

⁶ Destaca-se a Reforma Estadual Paulista, por ter se expandido por todo país. Essa reforma foi inspirada na experiência da Alemanha, Suíça e Estados Unidos. Para tanto, cria-se a escola-modelo, anexa à Escola Normal em São Paulo, na qual compreendia duas classes: uma feminina e outra masculina. Apesar desta reforma abranger todo ensino público, o seu foco foi o ensino primário. E a grande inovação constitui na instituição dos grupos escolares, “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar”. (SAVIANI, 2007, p. 172)

Francisco Campos, o qual foi o responsável, em boa parte, pela organização estrutural do ensino no Brasil (TEIXEIRA, 2004).

Bordignon (2013) traz a previsão legal do Conselho Nacional de Educação e enfatiza que os conselheiros eram de livre nomeação do Presidente da República:

Conselho Nacional de Educação (1931-1936) – O primeiro CNE foi criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, como “órgão consultivo do Ministro de Educação e Saúde Pública, nos assuntos relativos ao ensino” (art. 1º), destinado a “colaborar com o ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (art. 2º) (BORDIGNON, 2013, p. 55, grifo do autor).

Na visão de Teixeira (2004), mesmo com a nomeação livre do chefe do poder executivo, não deixou de ser um momento representativo para a educação, pois a lei indicava que deveriam ser personalidades reconhecidas com capacidade e experiência, referindo, assim, nomes eminentes do magistério, capazes de representar várias modalidades de ensino e contribuir para a organização e funcionamento da educação nacional.

Esse período evidenciou o estabelecimento do caráter de órgão auxiliar do poder executivo na função fiscalizadora, o qual ampliou o órgão com características técnicas e as atribuições normativas.

Na sequência, no mandato do segundo Conselho Nacional de Educação, que foi do período de 1936 a 1961, previu uma mudança quanto à forma de escolha dos seus membros, por lista tríplice, atendendo o dispositivo da Constituição de 1934, previsto no regulamento da Lei nº 176/1936. Para tanto, segundo Bordignon (2013) afirma:

Estabeleceu a escolha de 22 conselheiros pelo Governo dentre listas tríplices e mais dois de livre escolha. As listas tríplices eram elaboradas pelo CNE anterior dentre representantes indicados pelas categorias de educadores de âmbito nacional e estadual. A principal incumbência atribuída ao CNE pela Constituição de 1934 foi a de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) (BORDIGNON, 2013, p. 56).

Ciavatta e Ramos (2012) apontam que no Estado Novo de 1937 a 1945, governado pelo presidente Getúlio Vargas, com o discurso populista aliado à força empresarial, lançou políticas educacionais apoiadas pelo CNE, voltadas ao espírito industrializante da época. As leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional, introduziram padrões de organização e disciplina das fábricas.

Contudo, ao estabelecer a LDB, e com o advento da Lei nº 4.024/61 que instituiu os sistemas federal e estadual de ensino, criou também o Conselho Federal de Educação (CFE), a

mesma lei previu a criação de órgãos da mesma natureza nos estados, originando os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Outro fato importante desse período foi que no seu art. 7º com texto: “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”, atribui pela primeira vez o caráter de órgão deliberativo do Conselho (TEIXEIRA, 2004).

Segundo Teixeira (2004), o fato de os Conselhos herdarem a natureza administrativa na sua caracterização, conservou o caráter técnico e normativo na composição do CNE, confirmado pelo dispositivo do art. 8º da LDB de 1961: “pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação”.

A reforma do ensino, na LDB em 1961, trouxe a conotação de que ao CFE caberia a tarefa de assistir e colaborar na organização e funcionamento dos sistemas federal e estadual de ensino, os quais manteriam o intercâmbio das ações por meio dos Conselhos Estaduais e Federal. “Esse caráter normativo dos conselhos contou com um notável reforço do poder executivo, a partir de 1964, em decorrência do papel a eles atribuído pelos governos militares” (TEIXEIRA, 2004).

Na continuidade Bordignon (2013) apresenta que, entre 1962 e 1994, as funções do Conselho eram bem mais abrangentes quanto ao seu papel nas políticas educacionais:

Conselho Federal de Educação (1962-1994) – O CFE, criado pela LDB/61, instalado em 12 de fevereiro de 1962, recebeu funções que abrangiam desde as questões macro, como a formulação da política nacional de educação e a normatização sobre o sistema federal de ensino, até as demandas particulares, institucionais e individuais, como autorização e reconhecimento de cursos, aprovação de estatutos e regimentos, credenciamento de professores, convalidação de estudos e tantas outras de um elenco de três dezenas. Seus 24 conselheiros eram de livre nomeação do Presidente da República (BORDIGNON, 2013, p. 56).

Teixeira (2004) salienta que em 1964 o caráter normativo dos Conselhos de Educação foi reforçado pelo poder executivo devido à atribuição conferida a eles durante os governos militares. E ainda com a Lei nº 5.692/71, a expansão do caráter normativo dos Conselhos de Educação no país, confirmou-se, por meio de atribuições de competências para a realização da regulamentação das lacunas legais relativas à organização dos currículos do ensino primário e secundário. Nesse sentido, fortaleceu ainda mais o caráter burocrático do funcionamento dos CMEs. A mesma lei conferiu, também de forma facultativa, aos municípios, a possibilidade de constituição de seus próprios Conselhos, porém, subordinados a competências pelos respectivos Conselhos Estaduais.

Para a confirmação da abertura da Lei nº 5.692/71 sobre a expansão do Conselho Municipal de Educação para os municípios, Bordignon (2013) expõe que:

A Lei nº 5.692/71 abria a possibilidade de atribuir algumas competências aos conselhos municipais de educação, delegadas pelos conselhos estaduais, embora o município ainda não fosse dotado de autonomia para instituir seu sistema de ensino. Delegação tutelada, não ainda espaço próprio de poder (BORDIGNON, 2013, p. 31).

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) seguiram o modelo de composição do Conselho Federal de Educação (CFE), de 24 membros nomeados pelo chefe do poder executivo, para um mandato de seis anos. A composição era de forma representativa de profissionais do ensino. Essa orientação teve início nos anos de 1961, permaneceu em vigência na Lei de nº 5.692/71 até o fechamento do CFE, na década de 1990 (TEIXEIRA, 2004). A respeito dos CEEs, Bordignon (2013) afirmou:

Conselhos Estaduais – Os conselhos estaduais de educação e o do Distrito Federal, embora já previstos na Constituição de 1934, dispositivo mantido na Constituição de 1946, somente foram efetivamente criados e passaram a funcionar a partir da aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61). Entre 1962 e 1965 todos os estados criaram seus conselhos de educação. Antes, além da Bahia, haviam criado conselhos de educação, no início do século 20, Acre e Alagoas e, em 1946, o Rio Grande do Sul (BORDIGNON, 2013, p. 8).

Segundo Teixeira (2004), nesse período o Conselho de Educação recebeu forte conotação normativa, sem perder o caráter técnico, e houve crescimento na composição dos membros, com representantes da iniciativa privada da área de ensino e pouca composição ligadas ao ensino público.

Para uma melhor explicação das passagens históricas sobre a constituição do Conselho Municipal de Educação será explanado de forma sucinta no quadro demonstrativo os acontecimentos de cada período e sua forma estrutural até a atualidade.

Quadro 3 - Demonstrativo das passagens históricas do CME no Brasil

Período	Forma estrutural do Conselho
Conselho Superior de Ensino – Criado pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911	Com atribuições e composição restritas ao ensino superior. Esse conselho reforçava a tendência histórica, iniciada com a chegada da Família Real, ou seja, atenção prioritária ao ensino superior.
Conselho Nacional de Ensino – Criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925	Remodelou o Conselho Superior de Ensino, ampliando sua composição e atribuições, para abranger todos os níveis de ensino.
Conselho Nacional de Educação (1931-1936) – O primeiro CNE foi criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931	Órgão consultivo do Ministro de Educação e Saúde Pública, nos assuntos relativos ao ensino. Colaborar com o ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação.
Conselho Nacional de Educação (1936-1961) – O segundo CNE, atendendo a dispositivo da Constituição de 1934, foi regulamentado pela Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936.	Estabeleceu a escolha de 22 conselheiros pelo Governo dentre listas tríplexes e mais dois de livre escolha. As listas tríplexes eram elaboradas pelo CNE anterior dentre representantes indicados pelas Categorias de educadores de âmbito nacional e estadual. A principal incumbência atribuída ao CNE pela Constituição de 1934 foi a de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).
Conselho Federal de Educação (1962-1994) – O CFE, criado pela LDB/61, instalado em 12 de fevereiro de 1962.	Recebeu funções que abrangiam desde as questões macro, como a formulação da política nacional de educação e a normatização sobre o sistema federal de ensino, até as demandas particulares, institucionais e individuais. Seus 24 conselheiros eram de livre nomeação do Presidente da República.
Conselho Nacional de Educação (1994) – O terceiro CNE foi criado pela Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994.	Extinguíu o CFE. O CNE foi definitivamente instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e instalado em fevereiro de 1996. Dividido em duas câmaras, de educação básica e superior, a composição do CNE introduziu nos conselhos o princípio da paridade, com metade dos conselheiros de livre escolha do Governo e a outra metade dentre listas tríplexes indicadas por entidades nacionais da sociedade civil.
Conselhos Estaduais – Os conselhos estaduais de Educação e o do Distrito Federal criados pela LDB (Lei nº 4.024, de 9 de dezembro de 1961.).	Embora já previstos na Constituição de 1934, dispositivo mantido na Constituição de 1946, somente foram efetivamente criados e passaram a funcionar a partir da aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61). Entre 1962 e 1965 todos os estados criaram seus conselhos de educação
Conselhos Municipais de Educação – Somente Após a criação dos sistemas municipais de ensino Pela Constituição de 1988.	Registrou-se um estímulo à criação de conselhos municipais de educação, com funções próprias, relativas ao seu Sistema de Ensino. A LDB de 1961 deu destaque aos conselhos de educação, disciplinando a estrutura, composição e funções do Conselho Federal de Educação (CFE) e determinando a criação dos conselhos estaduais, com funções similares ao CFE. A Constituição de 1988 faz referência somente aos sistemas de ensino, não mais aos conselhos de educação. A Constituição e a LDB não fazem referência aos conselhos estaduais e municipais de educação.

Fonte: Elaboração própria com adaptações a partir de Bordignon (2013, p. 56-57).

O que ocorreu na prática foi que, a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os estados puderam criar seus próprios Conselhos, e nos municípios existiam representações do Conselho Estadual, pois o sistema de ensino municipal era tutelado pelo sistema estadual de educação. Dessa forma, somente em 1988, com a nova CF, a legislação abriu espaço para a criação de sistemas municipais de educação, porém sem fazer menção a vinculação de criação de Conselhos Municipais de Educação.

Todavia, em meados de 1980, as lutas pela democratização da sociedade pautaram-se na proposta de participação da sociedade civil em instâncias diferentes da administração pública, e com isso, a abertura da constituição de Conselhos Municipais, no espaço aberto pela legislação federal. Nesse momento a ideia dos Conselhos seria de constituição de seu espaço de decisão sem a tutela do Conselho Estadual de Educação. (TEIXEIRA, 2004).

Lima (2017) sinaliza que os movimentos sociais de 1980 tiveram uma existência efêmera, pois no período de redemocratização, os Conselhos Populares receberam pressão exercida pelo Estado, caracterizando forte controle social. A exemplo disso aponta que, os primeiros governos municipais de partidos de centro-esquerda passaram a utilizar o Conselho nesse formato, como a exemplo dos municípios de Diadema e Santo André, no Estado de São Paulo. Dessa forma, os Conselhos foram transformados em Orçamentos Participativos, e com isso, vinculados ao governo, tornando-se Conselhos Institucionalizados “caracterizando um segundo momento gerativo de conselhos com essência burocratizada, mas carregando resquícios das trajetórias participativas” (LIMA, 2017, p. 54).

Em 1990, refletiam as propostas de mudanças vazadas pelas políticas de educação do país, inspiradas nos preceitos constitucionais de 1988. Sendo assim, o debate de democratização, à luz da perspectiva emancipatória, mobilizou a sociedade e contribuiu para um avanço educacional, no sentido de propor a gestão democrática do ensino e sua descentralização.

A partir da municipalização do ensino, ocorrida na década de 1990, houve maior atenção dos municípios em relação à criação de Conselhos Municipais de Educação. Isso porque os recursos financeiros do Governo Federal passaram a ser atrelados à organização e gestão dos sistemas de ensino. Iniciando aqui o processo de desconcentração.

Nesse ponto, faz-se necessário apontar a distinção entre descentralização e desconcentração. Enquanto descentralização consiste na administração direta deslocar, distribuir ou transferir a prestação de um serviço para a administração indireta ou para um particular, sem a criação de vínculo hierárquico, a desconcentração, por sua vez, segundo

Borges (2017) é a distribuição do serviço dentro de um mesmo órgão, no mesmo núcleo, razão pela qual será uma transferência com hierarquia.

No contexto de dominação do capital, a educação brasileira sofreu as consequências da importação das políticas públicas educacionais, que na sua prática não atendem às necessidades da maioria da população, na dimensão da qualidade da educação socialmente referenciada. Tais consequências resultam em processos de regulação e forma de gestão no campo educacional, em que se faz necessária a atuação interventiva do CME em seu papel institucionalizado.

Com *status* constitucional, Lima (2017) ressalta que, no novo contexto de democratização da gestão pública, os Conselhos Municipais passaram a ter nova configuração em sua natureza, deixando de ser órgãos técnicos de governo e passando a ser órgãos de exercício de funções de Estado. Ampliando assim, o seu papel na mediação das políticas educacionais entre o interesse da sociedade civil e o poder público.

Nessa percepção, o papel do CME vai além do estabelecimento de diretrizes a serem seguidas ou da produção de documentos norteadores das ações da escola, porque torna-se necessário pensar a educação brasileira como um todo, em consonância com sua realidade. A ideia é refletir e discutir sobre as oportunidades oferecidas pelo sistema, numa tentativa de garantir aos alunos uma educação pública de qualidade como direito social, resguardado constitucionalmente. A abertura da participação social dialoga com a efetiva gestão democrática e abre possibilidades para que a educação avance. Nessa perspectiva Bordignon (2013) afirma:

A constituição de 1988 situou o cidadão na condição de governante, não mais de mero governado. O exercício da cidadania, inerente à democratização, requereu a abertura de espaços de poder na estrutura de gestão do Estado. Os processos democráticos são instituintes de novos valores e princípios. Dentre eles destaca-se a tomada de consciência do real significado republicano do Estado, do pertencimento do bem público à cidadania (BORDIGNON, 2013, p. 60).

Dessa forma, os Conselhos Municipais de Educação, numa gestão democrática progressista, precisam compreender que a escola pública é para atender as demandas de todo o público que dela necessita. Por isso, dar voz à população é dar oportunidade para que as pessoas expressem seus desejos enquanto participantes da sociedade e tenham seus direitos respeitados.

Como se enfatizou, historicamente, constituído como um instituto assessorio do Estado com atributos de validação das ações do governo, o CME teve suas dificuldades de

atuação. Seguiu por várias décadas com esse papel. Conforme Bordignon (2013), o Conselho, inicialmente criado por decretos – após as reformas educacionais – passou a ganhar status constitucional. Este fator influenciou positivamente nas mudanças, inclusive na própria atuação do Conselho.

É importante ressaltar que, a previsão na Constituição Federal sobre o “sistema de ensino”, aparece mais clara na LDB (Lei n. 9.394/1996). Essa política de autonomia trouxe aos municípios alguns desafios: instituições municipais de ensino na forma da lei; participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; constituição ou reorganização de seus Conselhos de Educação e elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME), (SAVIANI, 1999).

A década seguinte, em 2008, foi um período marcado pelo movimento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo propósito foi de elaboração do Plano Nacional de Educação, uma vez que a sociedade almejava outros fatores de qualidade. Trouxe em seu bojo a defesa por qualidade social da educação. Sendo esse momento de fortalecimento dos CMEs no Brasil, impulsionando seu papel mobilizador e propositivo, no acompanhamento das políticas públicas educacionais, inclusive na implementação do PME dos municípios, a partir de 2015.

Assim, os Conselhos Estaduais de Educação, sob a égide do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 - 2024, meta 19, estratégia 5), outorga então aos municípios a competência para instituírem seus Conselhos de Educação, a fim de desempenharem o papel de articuladores locais de ações que propiciem o funcionamento do ensino de qualidade e também a participação da sociedade nos processos de controle das ações e dos investimentos públicos.

Assim, o espaço do CME não pode mais ser visto como ambiente apassivador, sendo necessário ser um espaço de resistência, de conflito e discussões, não podendo abrir mão de debater as demandas sociais, como a estrutura educacional: questão importante a ser contemplada nas políticas públicas educacionais e de responsabilidade do Estado. Bordignon (2013), afirma que:

Os conselhos municipais de educação, situados na estrutura do poder executivo como órgãos de composição plural, com competências deliberativas, não raras vezes os conselhos foram envolvidos em conflito de poder motivados pelo embate entre sua natureza e funções e as dos dirigentes singulares da estrutura educacional (BORDIGNON, 2013, p. 31).

Dessa forma, a partir das contribuições advindas do CME, surgiu então a possibilidade de superação dos problemas de ordem social vivenciados no âmbito educacional.

Os Conselhos Municipais de Educação, em seus aspectos estruturais, precisam consolidar-se nos princípios da gestão democrática que se materializam pela participação da sociedade civil organizada em contraposição aos moldes da ordem política governamental. Vale ressaltar que, segundo Borges e Raimann (2017):

Embora o Estado Democrático de Direito funcione sob o princípio da gestão democrática, quem define o nível de participação política na gestão-política-administrativa do Estado é o interesse da ordem economicamente dominante. O que leva à compreensão de que a gestão democrática opera simplesmente sob um aspecto formal, reduzindo a ideia de democracia direta, uma vez que a participação política da sociedade é mediada por estruturas políticas-administrativas (BORGES; RAIMANN, 2017, p. 128).

Tal dicotomia entre a democratização do ensino e as condições que o governo realmente oferece, pode ser identificada no texto de Althusser (1980), que descreve os Aparelhos Ideológicos do Estado e a Escola.

Com relação ao Aparelho ideológico de Estado escolar, ele deve ser entendido como um sistema, dentre os vários que compõem o Estado, que tem como objetivo reproduzir as relações de produção; na sociedade capitalista o de reproduzir as relações de dominação capitalista, portanto reprodução de relações de exploração (ALTHUSSER, 1980, p. 12).

Com isso, percebe-se que, no mundo do capital, sempre existirá um grupo dominando o outro e, desta forma, a liberdade do ser social nunca será plena. Lombardi e Saviani (2005) ressaltam que na sociedade burguesa o homem vive em função da liberdade de outro e não de si próprio, constituindo um cidadão abstrato, cujo direito está dissociado da liberdade.

Desse modo, a previsão constitucional não garante por si só a qualidade social da educação, bem como uma gestão democrática para a totalidade, pois a legislação, em muitas situações, representa a hegemonia transmitida pelo capitalismo. Ou seja, a dominação do capital está por todos os lados e até mesmo nas leis que atuam como instrumento ideológico do Estado Liberal.

Pautando-se em Saviani (2005), o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços em que a reforma do Estado é entendida como superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, o CME pode ter dois caminhos a seguir. O primeiro refere-se ao fato de a qualidade social ser um direito universal que deve ser garantido a todos, na mesma proporção. O segundo envolve o processo de luta por essa bandeira, uma vez que, considerando a história da humanidade, em que uma classe sempre dominou a outra, a resistência pelo CME deve existir.

Nessa compreensão, a história do CME no Brasil apresenta as nuances políticas que direcionam sua atuação de acordo com o contexto de cada época e também de acordo com os projetos em disputa que marcaram cada período. Diante disso, para demonstrar didaticamente como preceituou a estrutura do CME em cada momento apresenta-se o seguinte quadro, adaptado por Alves (2011, p. 46), comparando as diferentes concepções do CME ao longo da história antes e depois da CF de 1988:

Quadro 4 - Características dos CMEs antes e depois da CF de 1988

Categoria	CMEs antes da CF de 1988	CMEs após a CF de 1988
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> - Órgão colegiado técnico-pedagógico; - Dotação orçamentária nem sempre definida; - Critérios de organização definidos pelo CEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Órgão colegiado de participação social; - Dotação própria no orçamento da SMED; - Organização definida em Lei Municipal.
Funções	<ul style="list-style-type: none"> - Consultiva de assessoramento; - Deliberativa; - Opinitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultiva de assessoramento; - Deliberativa; - Propositiva; - Mobilizadora; - Acompanhamento e controle social; - Normativa; - Fiscalizadora.
Atribuições	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase nas delegadas pelo CEE; - Menor poder de decisão; - Solução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase nas conferidas pelo município; - Participação na tomada de decisões; - Participação na definição das políticas educacionais e acompanhamento da sua execução.
Composição	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação pelo Executivo; - Participação quase exclusiva de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representatividade do Executivo e da sociedade com paridade ou outra relação; - Pluralidade na representação da sociedade com indicação pelos representados.

Fonte: Elaborado por Alves (2011, p. 46), adaptação de BRASIL, (2006). Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME).

Alves (2011) enfatiza que as funções normativas e fiscalizadoras previstas após a Constituição Federal de 1988, são executadas por municípios que instituíram Sistemas Municipais de Ensino próprios ao se desvincular do CEE. Ressalta também, que além do aspecto de autonomia para criar seus sistemas de ensino, os municípios passaram a vincular os princípios de democratização da gestão por meio da ampliação das competências para o cumprimento dos dispositivos legais e a valorização da participação social como instrumento de acompanhamento e fiscalização das políticas públicas educacionais por meio do CME. Pela lente do viés democrático apresenta-se no texto a seguir, uma breve análise da trajetória do CME no Estado de Goiás, em consonância ao aparato legal e sua historicidade.

2.3 A história do CME no Estado de Goiás

Diferentemente do Conselho Municipal de Educação, o Conselho Estadual de Educação (CEE) foi criado por lei nacional. Desta forma, não existe de forma objetiva na lei, a fixação de data limite para a criação de CME, o que existe é a indicação sobre órgãos normativos dos Sistemas de Ensino previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Contudo, é importante mencionar que o Conselho Estadual de Educação de Goiás foi criado em 1962, pela Lei Estadual nº 4009, após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, e vigorou até 1971. Posteriormente, em 1997 foi criado o CME de Goiânia pela Lei Municipal nº 7.771, que segundo Alves (2011), passou a assumir a Coordenação Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e com isso tornou-se referência para outros municípios e a propulsionar a criação de Conselhos em todo Estado de Goiás.

Segundo Alves (2011), a Lei do Fundo Nacional de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi também a grande incentivadora da municipalização do ensino e da criação do CME. Outro ponto é que alguns municípios criaram seu CME no período em que o estado de Goiás aprovou a Lei nº. 13.609 em 2000, ao regulamentar a redistribuição dos salários-educação pelo Governo estadual, aos municípios.

A Lei Estadual nº 4.009/1962, institucionalizou o Conselho Estadual de Educação (CEE) em Goiás. Identifica-se no aparato legal que o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia foi criado pela Lei Orgânica do Município, no disposto dos artigos 238 e 239, de 05 de abril de 1990, em consonância com as diretrizes da Educação Nacional e Estadual.

Embora a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, não mencionem a constituição de Conselhos Municipais de Educação, “Essa omissão é coerente com o princípio constitucional da autonomia dos entes federados para organizar seus sistemas de ensino” segundo Bordignon (2013, p.59). Entretanto, verifica-se que elas apresentam elementos fundamentais que induzem a criação desses Conselhos no âmbito municipal, particularmente, quando se trata das responsabilidades dos municípios no Sistema Municipal de Educação (SME), como previsto no artigo 211, (BRASIL, 1988):

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e Os Municípios organizarão, em regime de Colaboração, seus sistemas de ensino. [...] § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, Os estados e os municípios definirão formas de Colaboração, de modo a assegurar a universalização do Ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

A Lei Complementar nº 26, de 28 de novembro de 1998, que apresenta as Diretrizes e Bases do Sistema de Educação de Goiás orienta a criação do CME no Estado de Goiás:

Art.8º- Os municípios podem organizar-se em sistemas próprios de educação, seguindo o que estabelecem os artigos 11 e 18 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

I – é permitido aos municípios agruparem-se em sistemas integrados de educação de maneira a organizarem e manterem sistemas de ensino fundamental;

II – os municípios devem manifestar sua opção aos órgãos pela gestão e normatização do ensino no Estado;

III - os sistemas municipais de educação organizarão, na forma da lei, **Conselhos Municipais de Educação** que exercerão funções normativas do sistema, baixando normas complementares a fim de atender às especificidades e diversidades locais (GOIÁS, 1998, grifo nosso).

A lei estadual seguiu as orientações previstas na LDBEN de nº 9.394/1996 para a constituição dos seus sistemas de ensino, com a observância de que deveriam comunicar sua opção de criação dos seus respectivos sistemas ao Conselho Estadual de Educação.

Conforme dados trazidos por Raimann A, Raimann E e Oliveira (2017) ao pesquisarem os CMEs no Estado de Goiás, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/210) o Estado possui 246 cidades, destes, 229 municípios possuem CMEs estruturados e somente 79 contam com sistemas próprios de ensino. Os municípios em questão para análise da investigação científica que se propôs, são: Santa Helena de Goiás,

Jataí e Rio Verde, localizados na Região Sudoeste no Estado de Goiás, os quais serão apresentados para a ampliação da discussão no capítulo III.

Analisando o conjunto das leis estaduais e municipais citadas anteriormente, é importante aqui apresentar a trajetória histórica do processo instituinte do Conselho Municipal de Educação (CME), no Estado de Goiás. Este contexto legal permite dizer que os CMES presentes em Goiás se apresentam institucionalizados no plano formal, por leis Municipais e Estaduais com indução das leis em âmbito nacional.

Este excerto legal demonstra que há transferência e aplicação dos recursos do FUNDEB junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim.

Constatou-se que, somente depois de sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, embora a Lei (GOIÂNIA, 1990), (Art. 23, § 2º), tenha determinado com caráter prioritário a criação do CME, sua regulamentação aconteceu com a Lei Municipal nº 7.771/1997. Segundo Alves (2011, p.339.) “Este, após assumir a coordenação da Seção Estadual da UNCME, passou a ser referência direta aos demais municípios seja fornecendo assessoria, documentação ou visitas para orientação e articulação entre os CMES”. Nesse percurso da produção dos textos legais sobre o CME, considera-se que este configura-se no formato de órgãos criados pelo Poder executivo, o que autoriza dizer que o Estado se desresponsabiliza frente às políticas públicas. Para Lima (2017)

A gênese expansiva dos conselhos a partir dos anos 1990 ocorrera, por um lado, pelas lutas sociais em torno das manifestações em prol do poder local e de cunho descentralizador; mas também, noutra vertente, impulsionada pelos governos que buscam desconcentrar obrigações para os demais entes federados, e dos governos regionais para os locais, e dos locais para as escolas, por exemplo, numa dinâmica de descartar responsabilidades pela coisa pública (LIMA, 2017, p. 510).

Os Conselhos gestores de políticas públicas são considerados por vários autores, como Bordignon (2013), Cury (2006), Dagnino (2004); Gohn (2007; 2009) como legados dos movimentos populares e da mobilização social durante o processo Constituinte na década de 1980. Surgiram como forma de arraigar no novo ordenamento legal brasileiro os princípios da democracia participativa, na gestão dos serviços públicos, integrando sociedade civil e sociedade política para a construção de uma nova hegemonia democrática. Configuraram, segundo Gohn (2009), alternativas aos movimentos sociais como saídas do regime autoritário vivenciado no país e estratégias para a intervenção mais direta da sociedade civil no Estado,

que passou a ser responsabilizado constitucionalmente pelos serviços públicos que consistem nos direitos sociais de todos os cidadãos.

A sociedade civil, principalmente no que tange aos blocos dominados, passou a perceber-se como detentora de direitos sociais com uma mudança de foco: “a questão da cidadania deixa de ser conquista da sociedade civil e passa a ser competência do Estado” (Gohn, 2009, p. 14). Resultado das disputas de poder e de interesses na Constituinte, a CF promulgada em 1988 contemplou os anseios pelos direitos sociais e ratificou a criação de canais de participação social e gestão democrática em áreas como Saúde, Educação, Previdência Social, Assistência Social e outros. Lima (2009), assevera que,

Apesar de a conjuntura da década de 1980 trazer indícios de uma crise econômica sem precedentes, que iria se acentuando, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) fora bastante flexível em relação à vinculação do Estado com as obrigações de atendimento das políticas sociais, visto ter o texto constitucional incorporado algumas das reivindicações da sociedade civil organizada (LIMA, 2009, p. 20).

No texto constitucional, incidem sobre tais canais de participação a cidadania como fundamento do Estado democrático de direito (art. 1º, inciso II); o direito ao acesso às informações do poder público, sejam de ordem particular ou coletiva (art. 5º, inciso XXXIII); a garantia de educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança e outros como direitos sociais (art. 6º); a participação de trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos que discutam e deliberem sobre seus interesses profissionais ou previdenciários (art. 10º); participação dos cidadãos como direito político por meio do sufrágio universal e pelo voto direto e secreto admitindo ainda a realização de plebiscito, referendo e iniciativa popular (art. 14, incisos I, II, e III); caráter democrático e administração descentralizada por meio de órgãos colegiados de composição quadripartite na Seguridade Social (art. 194, inciso VII); descentralização e participação da comunidade na gestão do sistema único de ações de promoção à Saúde (art. 198, incisos I e III); descentralização das ações governamentais na área da Assistência Social e participação da população por meio de organizações representativas na gestão e no controle das ações (art. 204, incisos I e II); gestão democrática do ensino público (art. 206, inciso VI); participação da população em organizações representativas na gestão e controle das ações relativas ao atendimento dos direitos da criança e do adolescente (art. 227, § 7º) (BRASIL, 1988).

A análise do ponto de vista histórico e legal traz a evidência de que os Conselhos de Educação diferem-se dos demais Conselhos Gestores, por dois aspectos: primeiro, por possuírem uma jornada com a criação dos primeiros colegiados, em âmbito nacional e

estadual e pontualmente em âmbito municipal, antes mesmo do período republicano; segundo, por não haver normativa nacional que determine a criação dos Conselhos de Educação nas unidades municipais da federação, como acontece com os Conselhos de Saúde, de Assistência Social e Conselhos Tutelares, por exemplo.

A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/1996 foi o primeiro marco em âmbito nacional a nominar os CMEs e a propulsora da criação dos colegiados nos municípios a fim de atender à composição, não obrigatória, de conselheiros municipais de educação no Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CMACS) do Fundo (BRASIL, 1996).

2.4 Historicizando os CMEs do Sudoeste Goiano

A partir desse ponto, serão apresentados os CMEs do sudoeste goiano: Rio Verde, Santa Helena e Jataí.

2.4.1 CME de Rio Verde

A força da sociedade, por meio de movimentos populares, resultou na criação dos CMEs no Brasil, o que foi objeto de muita luta e, que apesar de não ter a democracia representativa na totalidade, ainda assim representa uma conquista para a massa popular.

Inicialmente pontua-se o município de Rio Verde, que criou seu CME um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, em 1996.

Desta forma, o Conselho Municipal de Educação de Rio Verde/GO foi criado pela Lei nº 3.496 de 14 de maio de 1997 (RIO VERDE, 1997a) e alterada pela Lei nº 3.544 de 11 de agosto de 1997 (RIO VERDE, 1997b), nos termos do Art. 186 e seguintes da Lei Orgânica do Município e da Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino - Lei nº 3.494 (RIO VERDE, 1997), com o objetivo de assistir o sistema municipal como órgão normativo, consultivo, deliberativo, supervisor e fiscalizador de natureza educacional.

Na mesma oportunidade, foi criado o sistema de ensino em Rio Verde, ou seja, na mesma data da criação do COMERV, instituíram o Sistema Municipal de Ensino. A Lei municipal 3.494/1997 que preceitua sobre a implantação do Sistema Municipal de Ensino apresenta que:

Art. 1º Fica implantado, na forma do artigo 188 da Lei Orgânica Municipal e com suporte no art. 18 da Lei Federal n. 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Sistema Municipal de Ensino de Rio Verde-SIMERV, com o objetivo maior de coordenar a política educacional do Município.

Art. 4º O SIMERV é composto pelos órgãos gestores da Educação, a saber:

I - Poder Executivo Municipal;

II - Secretaria municipal de educação e superintendência Especial de Ensino Rural, responsáveis diretos pela execução e supervisão das atividades administrativas e didático-pedagógicas educacionais, “ad referendum” do Prefeito Municipal.

III - Conselho Municipal de Educação- COMERV, órgão de caráter consultivo e deliberativo, como órgão normativo e recursivo em face de legislação educacional (RIO VERDE, 1997).

No ano seguinte foi elaborado o Decreto Municipal de nº 355 (RIO VERDE, 1998), que dispõe sobre a nomeação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, fundado pela Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que prima pela qualidade da educação, que é pautada em recursos federais e acompanhada pela sociedade:

Art. 11. Os órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, assim como os Tribunais de Contas da União, dos Estados e Municípios, criarão mecanismos adequados à fiscalização do cumprimento pleno do disposto no art. 212 da Constituição Federal e desta Lei, sujeitando-se os Estados e o Distrito Federal à intervenção da União, e os Municípios à intervenção dos respectivos Estados, nos termos do art. 34, inciso VII, alínea e, e do art. 35, inciso III, da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Observa-se que o Decreto Municipal de nº 355/1998, seguiu as prescrições dessa Lei Federal para a implementação do Conselho Municipal de Acompanhamento e de Controle Social (CMACS), com o intuito de recebimento de recursos financeiros, assim como a maioria dos municípios brasileiros fizeram nesse período.

A forma de composição é um fator de importante observação, pois por meio dela é possível fazer a leitura se há ou não equilíbrio entre a representação estatal e do povo, assim apresenta o Decreto n. 847:

Art. 34- Os membros do Conselho Municipal de Educação são indicados pela Comunidade em lista tríplice, através dos representantes de classes, ao Chefe do Poder Executivo, que os nomeará nos termos da lei, assegurada as seguintes representações:

I- Dois terços de Representantes do Poder público

- a) 1(um) da Secretaria Municipal de Educação;
- b) 1(um) da Secretaria Estadual de Educação (Subsecretaria);
- c) 1(um) do Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal;
- d) 1(um) de Diretores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal;
- e) 1(um) de Diretores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal;
- f) 1(um) de Diretores das Unidades Escolares do Ensino Rural;
- g) 2(dois) de Professores da Rede Pública Municipal;
- h) 1(um) da UNIRV- Universidade de Rio Verde;
- i) 1(um) da Educação Profissional Pública-IF-Go;

II- Um terço de Representante da Rede Privada

- a) 1(um) de diretor da Rede Privada;
- b) 1(um) de Professores da Rede Privada;
- c) 1(um) da Instrução de Educação Especial;
- d) 1(um) da Escola de Pais do Brasil, unidade Rio Verde;
- e) 1(um) do Ensino Superior Privado de Ensino Regular ou EAD.

Parágrafo Único- Os membros indicados em lista tríplice e escolhidos pelo Chefe do Poder Executivo não podem estar respondendo nenhum processo administrativo ou civil (RIO VERDE, 2014, grifo do autor).

Essa forma de composição não apresenta proporcionalidade no número de vagas abertas para a comunidade, quando comparado ao número de vagas para entidades de classe, ou seja, a impressão que se tem é que, todos municípios estão representados por um grupo e isso fere o princípio democrático de liberdade.

2.4.1.2 CME de Santa Helena de Goiás

Com referência ao município de Santa Helena de Goiás, seu CME foi criado antes da criação do seu Sistema Municipal de Ensino, ou seja, o CME foi criado em 2001 pela Lei nº 2041, de 09 de abril de 2001, que faz a seguinte menção sobre sua composição:

Art. 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Santa Helena de Goiás, órgão público, financiado e administrativamente autônomo, de caráter consultivo e deliberativo acerca dos temas que forem de sua competência.

Art. 2º - O Conselho Municipal de Educação será constituído por 11 (onze) membros, nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal.

Art. 3º - A nomeação dos membros do Conselho Municipal de Educação será feita respeitando-se a seguinte proporção:

- a) 02 (dois) membros escolhidos pelo Prefeito Municipal;
- b) 01 (um) representante do Poder Legislativo, escolhido entre servidores, indicados pela Mesa Diretora;
- c) 01 (um) membro escolhido pelo Sindicato dos Profissionais em Educação de Goiás (SINTEGO);
- d) 01 (um) membro escolhido pelo Sindicato das escolas Particulares de Goiás (SINEPE);
- e) 01 (um) membro escolhido pelo colégio de diretoras das escolas municipais;

- f) 01 (um) membro escolhido pelo movimento comunitário
- g) 01 (um) membro escolhido entre pais de alunos;
- h) 01 (um) membro, representando os funcionários Públicos do Município de Santa Helena de Goiás;
- i) 01 (um) Vereador, escolhido em votação realizada pelo Plenário do Legislativo Municipal (SANTA HELENA de GOIÁS, 2001).

Portanto, percebe-se que a forma de composição do CME de Santa Helena de Goiás é similar ao de Rio Verde, porém se destaca no fator de indicação de representante dos servidores públicos, não se impondo apenas o da Secretaria de Educação, e amplia para a representação de vereador, o que aparenta maior amplitude na representação da sociedade civil.

Alves (2011) posiciona-se dizendo que vários fatores comprometem a autonomia do CME:

A literatura aponta várias dificuldades no processo de institucionalização dos conselhos como a fragilidade institucional e legal; a desvalorização da cultura de participação social; a falta de autonomia; falta de paridade entre sociedade civil e governo na composição do órgão; baixa representatividade e consequente crise de legitimidade das deliberações (ALVES, 2011, p. 46).

Desta forma, é impossível uma participação efetiva que deveria ser plena com a participação heterogênea e não com a limitação do Estado conforme presencia-se nos documentos analisados.

Com o CME criado há mais de cinco anos, o município de Santa Helena de Goiás instituiu seu sistema de ensino em 18 de setembro de 2006, seguindo as diretrizes da Lei Federal nº 9.394/96 por meio da Lei nº 2352/2006 conforme dispõe:

Art.1º - Esta Lei disciplina a organização e o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de Santa Helena de Goiás, Estado de Goiás, com suporte no art. 211 da Constituição Federal de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1999, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, sobretudo, no disposto nos arts. 177 a 191 da Lei Orgânica do Município.

Art. 2º- Fica criado o SME – Sistema Municipal de Ensino de Santa Helena de Goiás, integrado as diretrizes da Educação Nacional e Estadual, inspirados nos princípios constitucionais [...] (SANTA HELENA de GOIÁS, 2006).

Dessa forma, o município de Santa Helena de Goiás, criou seus mecanismos legais para conduzir a educação municipal pela via da gestão democrática, tão prometida de forma abstrata na CF/1988. Para além do disposto legal, ressalta-se que na prática, o prometido na

lei de autonomia pode-se reduzir no aumento de encargos e responsabilidades aos municípios, como já discutido anteriormente sobre as diferenças de desconcentração e descentralização.

2.4.1.3 O CME de Jataí

Para o município de Jataí, a criação do CME foi um dos passos na construção da gestão democrática, pois logo após a vigência da Lei 9396/1996 criou-se seu CME, pela Lei nº 1.968/97 de 11 de novembro de 1997, que a princípio em seu artigo 3º previa a composição de sete membros e posteriormente alterou esse número para nove.

Assim apresenta-se a primeira Lei nº 1.968/97 de criação do CME:

Art. 1º- Fica criada o Conselho Municipal de Educação de Jataí, nos termos do art. 162 da Lei Orgânica do Município e seu parágrafo único.

Art. 2º- O Conselho Municipal de Educação é órgão normativo, consultivo e fiscalizador do sistema municipal de ensino, composto de educadores e entidades de comprovada contribuição para o ensino de representantes do Conselho Escolar.

Art. 3º- O Conselho Municipal de Educação de Jataí é constituído por 7 conselheiros, com mandato de 4(quatro) anos, nomeados pelo Prefeito Municipal, com prévia aprovação do Poder Legislativo e indicados pelas seguintes entidades:

- I- dois representantes da Secretaria Municipal de Educação, sendo incompatível o cargo de conselheiro com o de secretário;
- II- um representante dos professores municipais pela categoria profissional;
- III- um representante indicado pelas lideranças comunitárias organizadas;
- IV- um representante de pais de alunos, integrante do Conselho Escolar,
- V - um funcionário administrativo de escolas municipais;
- VI- um representante de diretores das escolas municipais,

Parágrafo Único- Em caso de vacância no cargo de conselheiro, o respectivo seguimento de origem terá trinta (30) dias para proceder à substituição. Não ocorrendo a indicação no prazo, cabe ao Conselho Municipal de Educação a escolha do substituto.

Como fator de fortalecimento da democracia em 2004, a Câmara Municipal de Jataí alterou o art. 3º por meio da Lei 2.519 de 08 de março de 2004, com a seguinte redação:

Art. 1º- Fica alterado o artigo 3º em seu parágrafo único da Lei nº 1.968/97 de 11 de novembro de 1997, que cria o Conselho Municipal de Educação a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º- O Conselho Municipal de Educação de Jataí é constituído por 9 conselheiros efetivos e 9 conselheiros suplentes, com mandato de 4 anos, nomeados com mandatos 4 anos nomeados pelo Prefeito Municipal, com prévia aprovação do Poder Legislativo e indicados pelas seguintes entidades:

- I- 04 (quatro) representantes da Secretaria Municipal de Educação, sendo incompatível o cargo de conselheiro com o de secretário, sendo dois efetivos e dois suplentes;
 - II- 02 (dois) representantes dos professores municipais, indicados pela categoria profissional, sendo um efetivo e um suplente;
 - III- 02 (dois) representantes indicados pelas lideranças comunitárias organizadas, sendo um efetivo e um suplente;
 - IV-02 (dois) representantes de pais de alunos, integrantes do Conselho Escolar, sendo um efetivo e um suplente;
 - V- 02 (dois) representantes dos funcionários administrativos das escolas municipais, sendo um efetivo e um suplente;
 - VI-02 (dois) representantes dos diretores das escolas municipais, sendo um efetivo e um suplente;
 - VII- (dois) representantes das escolas particulares, sendo um efetivo e um suplente;
 - VIII-02 (dois) representantes da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia Da Câmara Municipal de Jataí, sendo um efetivo e um suplente.
- Parágrafo Único- Em caso de vacância no cargo de conselheiro e suplente, o respectivo seguimento de origem terá trinta (30) dias para proceder à substituição. Não ocorrendo a indicação no prazo cabe ao Conselho Municipal de Educação a escolha do substituto.

A composição é um elemento que interfere diretamente na autonomia, participação e, conseqüentemente, na qualidade educacional que, a princípio, denota o ideal democrático progressista, porém nem sempre na prática é o que se presencia.

Para Alves (2011):

Nem sempre um processo aparentemente democrático de indicação efetiva-se em prática democrática contínua. Isto é, os conselheiros podem ter sido indicados à função por mecanismos transparentes e democráticos, todavia se no desempenho de seu trabalho não compartilham das posições e decisões com sua base, sua legitimidade fica passível de ser questionada (ALVES, 2011, p. 139).

Na mesma data em que se criou o sistema de ensino em Jataí pela Lei nº 1.968 de 11 de novembro de 1997, criou-se também o CME, ou seja, o CME foi vinculado à instituição do sistema municipal de educação, acredita-se que isso se deve ao recebimento dos recursos e aquisição de “autonomia”, mesmo que essa não corresponda, necessariamente, ao ideal democrático popular.

Muitos municípios vincularam a criação do CME à instituição do seu sistema de ensino, acreditando que teriam autonomia financeira e pedagógica, mas, ao contrário, presencia-se uma transferência de obrigações do poder federal aos municípios, com concentração de decisões em suas mãos.

Os municípios em análise Rio Verde, Santa Helena de Goiás e Jataí assemelham-se na forma da composição dos Conselhos Municipais de Educação e diferenciam-se quanto ao número de composição, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 5 - Composição dos Conselhos Municipais de Educação

Rio Verde	Santa Helena de Goiás	Jataí
15 membros	10 membros	9 membros

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Partindo do exposto, passa-se a analisar no capítulo seguinte, a forma de atuação e gestão desses Conselhos, tendo em vista as respostas obtidas por meio do questionário enviado aos conselheiros.

CAPÍTULO III - OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Objetivou-se neste capítulo, apresentar a análise do modelo de gestão do Conselho Municipal de Educação (CME) nos municípios de Rio Verde, Santa Helena de Goiás e Jataí, por meio de questionários, aplicados aos conselheiros atuantes nos Conselhos desses municípios. Como procedimento utilizado para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa exploratória, a partir das proposições teóricas acerca do objeto de pesquisa. Nesse procedimento, buscou-se interpretar os dados coletados, à luz das perspectivas teóricas já referenciadas neste estudo, bem como o aparato da legislação e legalização sob o qual se configuram os CMEs.

Assim, os questionários previamente elaborados, foram agendados, com antecedência junto à presidência dos Conselhos analisados. Após o agendamento e esclarecimentos sobre a participação dos conselheiros, na pesquisa em pauta, eles receberam um questionário via e-mail em formato *Google Forms*, constituído de vinte e seis (26) questões abertas e fechadas, para respostas no mesmo formulário. Dessa forma, os conselheiros fizeram a devolutiva do formulário, no período compreendido entre 13 de junho e 01 de agosto de 2018.

Tendo em vista a discussão acerca da gestão democrática com foco no espaço dos CMEs, procurou-se por meio das respostas dos conselheiros, identificar a formação, tempo que exerce o cargo e funções, concepção de gestão democrática, formas de atuação e gestão do Conselho, bem como, suas interferências para efetivação da qualidade socialmente referenciada da educação.

Nesse contexto, apresentam-se os dados coletados seguidos de análise, de acordo com as seguintes categorias: funções dos conselheiros, representatividade, participação social e política, mobilização social e modos de gestão, todos sob a ótica do viés democrático. Analisando a lei de criação dos três CMEs investigados, apresentadas no Capítulo II, constatou-se que, o quantitativo de conselheiros em atuação na composição dos respectivos conselhos: CME de Rio Verde (15 conselheiros), CME de Jataí (09 conselheiros), CME de Santa Helena de Goiás (10 conselheiros) totalizando 34 conselheiros. Desse total, obteve-se respostas de 15 conselheiros, quantidade considerada suficiente para a análise aqui proposta.

Tendo em vista os princípios éticos e didáticos em pesquisa, envolvendo seres humanos, designou-se: (CRV), para os conselheiros respondentes do CME Rio Verde, (CJTI), do CME Jataí e (CSHGO) do CME Santa Helena de Goiás. Assim, as respostas transcritas neste capítulo encontram-se em seu formato original.

3.1 Funções dos Conselheiros

Ao serem questionados sobre a função exercida no Conselho Municipal de Educação, foram obtidas as seguintes respostas, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 6 - Função dos conselheiros⁷

CME Rio Verde	CME Jataí	CME Santa Helena de Goiás
CRV- Conselheiro/presidente	CJTI- presidente	CSHGO- membro do Conselho
CRV - conselheira representante do Ensino Superior	CJTI- conselheiro	CSHGO- secretária do Conselho
CRV- diretor de câmara	CJTI- conselheira	CSHGO membro do Conselho
CRV-CRV diretora de câmara	CJTI- conselheira	CSHGO-- presidente
CRV- conselheira		CSHO- conselheira
CRV- conselheira		

Fonte: Elaborado pela autora-2018.

Observa-se que, dos respondentes, 03 são Presidentes de Conselho, 01 é Secretária do Conselho, 02 são membros do Conselho, 02 são diretores de câmara, 01 é conselheira representante do Ensino Superior e 05 são conselheiros.

Ressalta-se que todos os Presidentes dos Conselhos nesta análise, responderam o questionário, por essa participação, infere-se que eles não temeram discutir a temática que se refere a suas formas de gestão e atuação, abrindo, portanto, as portas à participação dos demais conselheiros na pesquisa, o que favoreceu a discussão da temática em questão. O que segundo as palavras de Alves (2011, p. 154) “(...) a cultura participativa não está pronta e acabada simplesmente pela institucionalização do canal para ingresso dos cidadãos na estrutura estatal; ela precisa ser construída no seio da ação colegiada” como eixo central da gestão democrática.

Esclarece-se aqui, que os dados, apresentados nessa investigação, são interpretados considerando o conjunto das respostas dos respondentes por Conselho, sem o intuito de análise comparativa.

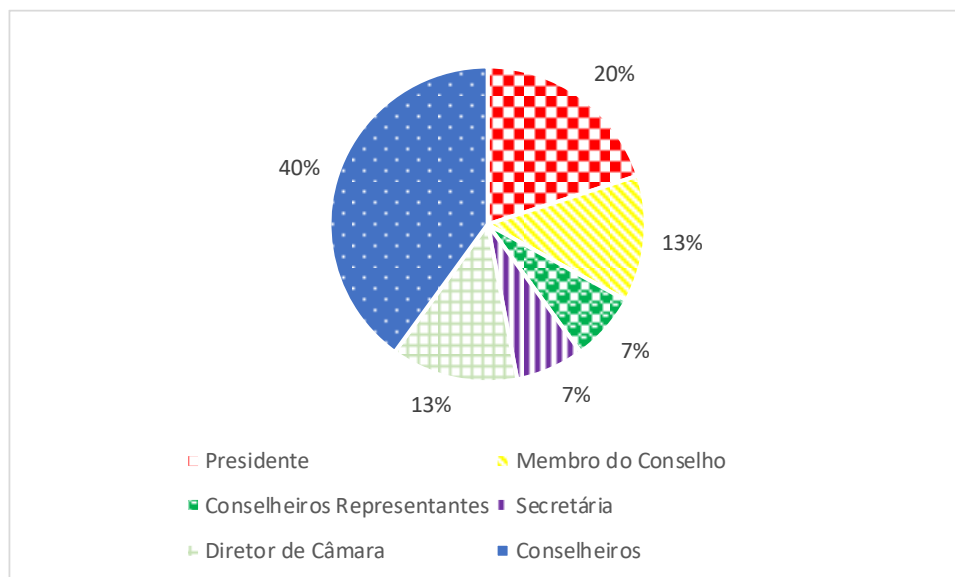
Portanto, procurou-se buscar uma amplitude de cargos entre os respondentes, para garantir participação das categorias e experiências. Na concepção de Bordenave (1994):

⁷ “C” refere-se aos conselheiros, e a ordem numérica está de acordo com as respostas enviadas pelos participantes da pesquisa, por isso está de forma aleatória.

Por se constituir numa tarefa coletiva, a participação se torna mais eficiente com a distribuição de funções e a coordenação dos esforços individuais, o que demanda organização. Além disto, ao consistir na colocação em comum de talentos, experiências, conhecimentos, interesses e recursos, a participação requer meios de expressão e troca. Exige também que as pessoas aprendam a se comunicar, quer dizer, a usar bem diversos meios de comunicação e métodos de discussão e debate que sejam produtivos e democráticos (BORDENAVE, 1994, p.78-79).

O gráfico a seguir dá uma percepção visual da amplitude de cargos alcançada na pesquisa.

Gráfico 1- Funções dos respondentes nos conselhos



Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Desta forma percebe-se, de modo visual, a preponderância do cargo de conselheiro dentre os respondentes, enquanto os demais cargos mostram uma homogeneidade no número de representantes, embora demonstre uma heterogeneidade de cargos. Tal constatação é relevante para atribuir confiança à pesquisa de campo, pela garantia de representatividade. Nesse sentido, ao abordar a representatividade e a composição dos Conselhos Bordignon (2013), destaca que:

A representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes pontos de vista da sociedade.

[...] E, ainda assim, a visão de cada parte pode ser contaminada pelas idiossincrasias de cada ator, o que recomenda mais de um olhar de cada parte. O foco do olhar dos conselheiros será sempre a qualidade da educação, o estudante, o interesse coletivo (BORDIGNON, 2013, p. 68).

Coaduna-se nessa compreensão, que a ação dos conselheiros deverá ter ênfase na qualidade da educação, primando sempre pelos interesses coletivos emanados da sociedade.

3.2 Representatividade

Um dos papéis preponderantes dos Conselhos, como já discutido, é garantir a representatividade de discussão social em seu espaço, a fim de legitimar as comunidades, minorias e garantir uma gestão educacional democrática. Para que isso ocorra, a constituição dos Conselhos em si, deve ser realizada visando a formação de um laboratório social representativo, onde os conselheiros representem diferentes visões de mundo, expressos por variedade de formações acadêmicas, de experiências profissionais e origens sociais.

São representantes que falam em nome de um segmento ou organização, tais como conselheiros educacionais e representantes de usuários ou movimentos populares, e também aqueles necessários em momentos de negociação menos formais. Diferentemente do que acontece com representantes políticos tradicionais, nesses novos espaços de representação, os representantes da sociedade civil podem ser escolhidos de diversas maneiras, não só por meio de eleições.

Alcançar uma gama representativa das diferentes formações dos membros dos Conselhos pesquisados é importante para avaliar as visões de mundo e de pensamento advindas dessas formações, dada a atuação do conselheiro em suas funções no CME. O quadro a seguir é um demonstrativo sobre a qualificação dos conselheiros.

Quadro 7 - Área de formação

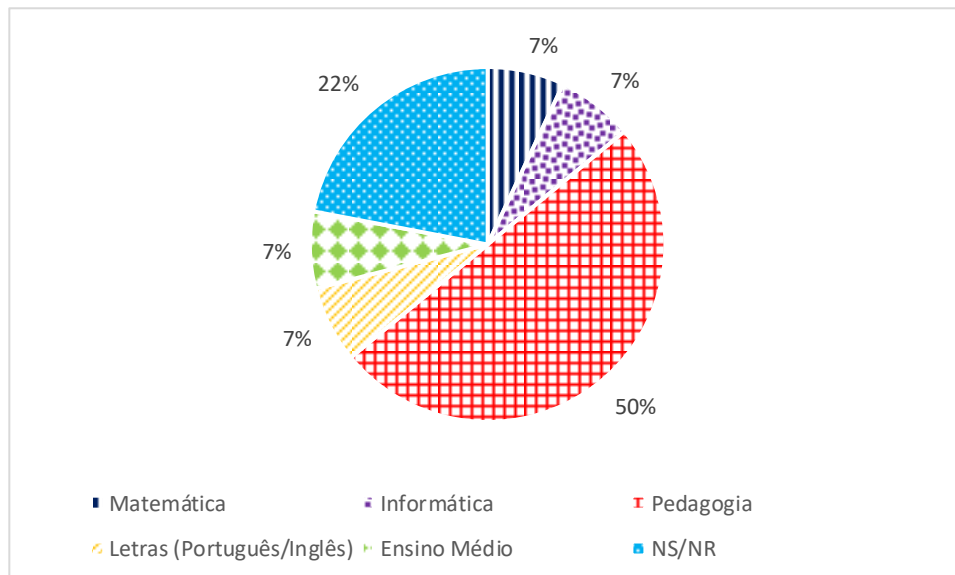
CME Rio Verde	CME Jataí	CME Santa Helena de Goiás
C1 Matemática	C6 Pedagogia	C2 Ciências Sociais (cursando)
C8 Professora/Advogada	C13 Informática	C3 Pedagogia (pós-graduanda)
C9 Pedagogia	C14 Pedagogia	C4 Psicopedagogia
C10 Pedagogia	C15 Letras (Português/Inglês)	C5 Pedagogia (pós-graduação)
C11 Professora	-	C7 Pedagogia
C12 Educação	-	

Fonte: Elaborado pela autora-2018.

Sendo assim, nota-se que a área de formação dos conselheiros, varia entre os cursos de Pedagogia, Matemática, Informática, e Ciências Sociais. Os demais respondentes não especificaram a área de formação, conforme foi perguntado. Apenas o respondente C2 possui Ensino Médio, entretanto, o mesmo está cursando Ciências Sociais, área do conhecimento que possibilitará a compreensão das questões vinculadas a políticas públicas educacionais.

Ressalta-se, porém, que esse respondente, possuindo formação apenas no Ensino Médio, expressa em sua resposta, mesmo que latente, o desejo de engajar-se em práticas sociais, quando anuncia que está cursando Ciências Sociais. Portanto, no quesito da formação, isso não pressupõe impedimento ao fomento das discussões inerentes à atuação e formas de gestão dos CMEs. Com esses dados, cabe dizer, que as diferentes formações anunciadas pelos respondentes se aproximam de vínculos à educação escolar, o que pode possibilitar o fortalecimento de debates demandados por diferentes vozes acerca das políticas públicas educacionais.

Gráfico 2: Área de formação profissional.



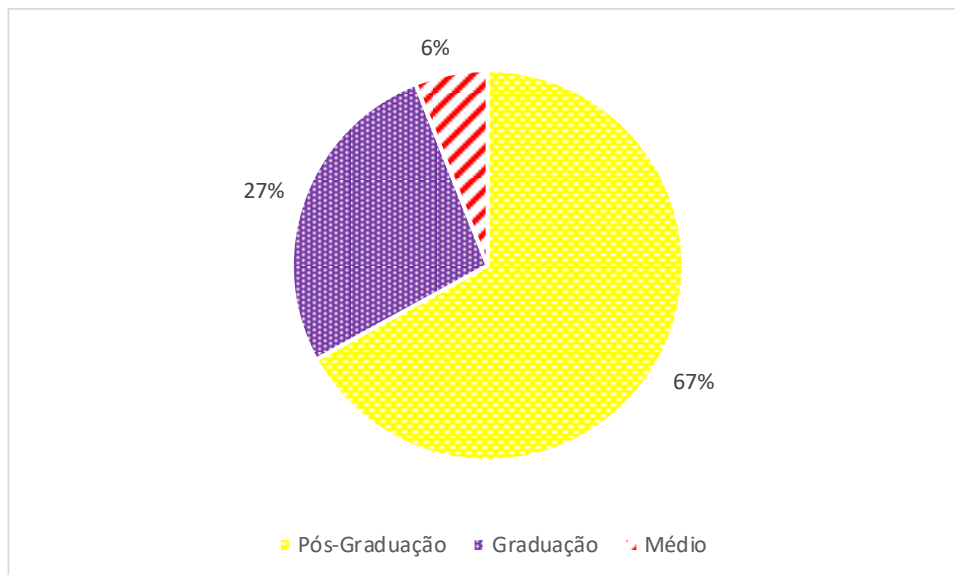
Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Analisando o gráfico, percebeu-se a preponderância da formação em Pedagogia sobre as demais formações dos respondentes. É importante afirmar que, embora haja vantagens em uma representatividade de formações, a dominância da formação em Pedagogia, no caso dos CMEs, é importante, devido à natureza do cargo e sua importância social. Quanto à importância da formação para o conselheiro, para legitimar sua atuação, Gohn (2007, p. 111), aponta que “os conselheiros devem ter cursos de formação e atualização enquanto sujeitos

políticos, que precisam ter como referência um modelo de participação social cidadão - com pluralidade e que respeite as diversidades culturais e as diferenças de raça, etnia, sexo, geração etc.” Além de defender uma capacitação específica para o exercício do cargo, Gohn (2007, p. 111) também defende a adoção de requisitos mínimos de formação, quando diz que “deve-se também criar algum tipo de pré-requisito mínimo para que um cidadão se torne um conselheiro, principalmente no que se refere ao entendimento do espaço que ele vai atuar, assim como um código de ética e posturas diante dos negócios públicos”

O nível de formação dos respondentes, no que diz respeito à quantidade de anos dedicada aos estudos e especialização em suas áreas de atuação, é um importante indicador de qualidade do trabalho do conselheiro e do CME como um todo. A respeito do nível de formação dos conselheiros, revelam-se diferentes respostas, como se pôde observar no gráfico 3.

Gráfico 3 - Nível de formação dos membros dos Conselhos



Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Destaca-se, assim, que dentre os respondentes 67% possui pós-graduação, 27% possui Ensino Superior e que apenas 01, como visto anteriormente, possui Ensino Médio. Conforme Bordignon, (2013, p.68) “a ação dos conselheiros, porque chamados a opinar e deliberar sobre políticas educacionais, normas e processos pedagógicos, requer “saberes” – acadêmico e da vivência – ambos sempre com percepção política das aspirações sociais”. Importa destacar que o nível de formação evidenciado é importante no sentido de abrir possibilidades de aproximação e não a garantia de que esses conselheiros atuem segundo os princípios

democráticos, no Conselho. Entretanto, espera-se que eles tenham conhecimentos que os subsidiem em suas funções, visando o exercício da cidadania em consonância com os princípios democráticos conferidos pela Constituição Federal (CF) e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, a serem efetivados pelos sujeitos sociais nesse caso, coletivamente no âmbito da educação.

Diante disso, para além da formação, experiência profissional e dispositivo legal, imbrica-se a vivência segundo a concepção que se tem de participação. Tomando a opinião de Alves (2011), observa-se que:

por mais que qualquer curso de formação externo sirva para informar e dar subsídios para a ação, e neste sentido não excluimos a sua importância, é na prática cotidiana de ser conselheiro municipal de educação que pode ser desenvolvida uma práxis efetiva, vivenciada, transformando a participação tutelada, restrita e funcional em participação consciente e crítica [...] (ALVES, 2011, p. 154).

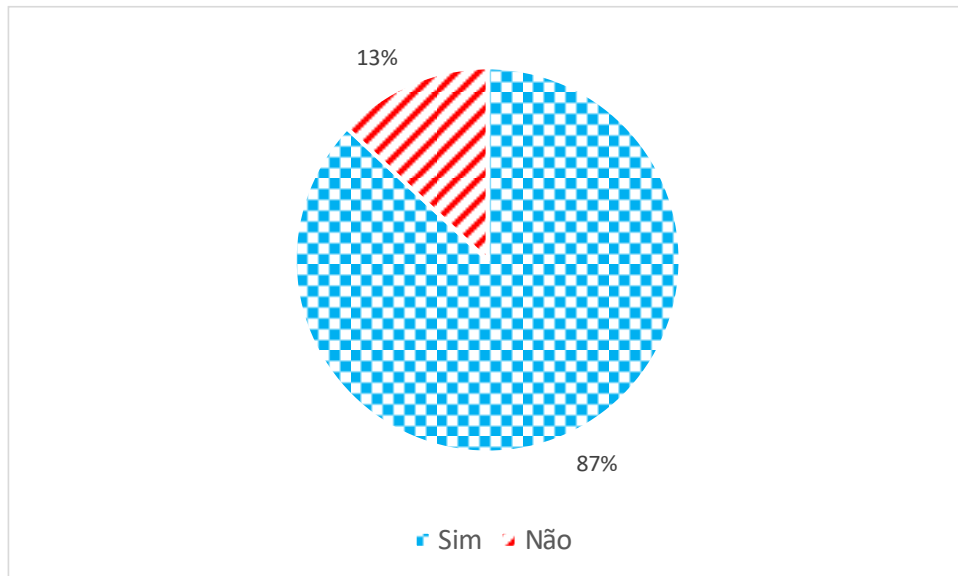
Bordignon (2013), soma sua voz a esse discurso, ao afirmar que:

quanto maior a diversidade de saberes e de representação da pluralidade das vozes sociais, mais rica será a ação dos conselhos. Um conselho de educação somente cumprirá efetivamente sua verdadeira função se expressar as aspirações da sociedade na sua totalidade (BORDIGNON, 2013, p. 21).

Na representação gráfica de número 3, visualiza-se a pós-graduação como formação mais observável dentre os conselheiros, o que garante maior qualidade no quesito conhecimento teórico, mas tal conhecimento, para os fins a que se propõem os CMEs, só se converterá em benefícios para a sociedade mediante o crivo da experiência participativa, abordada a seguir.

A indagação sobre a experiência profissional, feita aos respondentes, revela importante dado que se entrelaça ao da formação. A aliança das duas experiências pode possibilitar, ao conselheiro, os instrumentais teóricos de vivência para poder atuar em políticas públicas, aplicando o viés necessário para a consecução dos trabalhos no CME, não importando se a ação a ser tomada é mais densa em questões administrativas ou sociais, ou ambas. O gráfico a seguir informa a respeito do nível de experiência dos respondentes como docentes ou gestores na área educacional.

Gráfico 4 - Experiência profissional em gestão educacional ou docência



Fonte: Elaborado pela autora-2018.

Os dados revelaram que a maioria (87%) dos conselheiros tem experiência na área da educação, e somente 13% não possui experiência na área, o que demonstra uma aproximação importante no que diz respeito à atuação e forma de gestão no desenvolvimento de ações democráticas junto às escolas.

Portanto, observa-se que, a maioria dos conselheiros possui experiência na área da educação, sendo o cargo predominante o de professor (docência). No conjunto das respostas destaca-se a do respondente designado como C2, quando indagado se recebeu formação específica para o exercício do cargo no Conselho, respondeu que não.

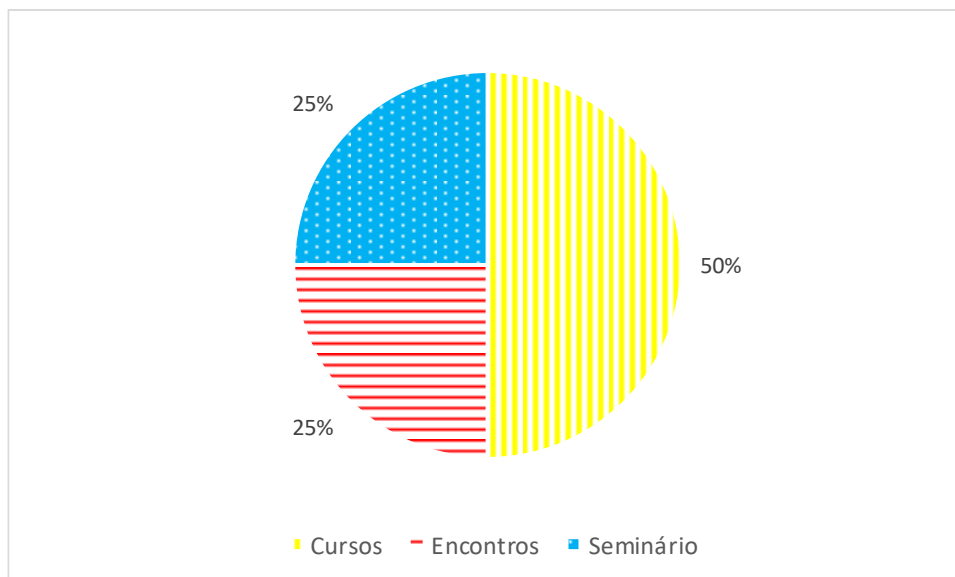
Quanto à pergunta acerca da experiência na área de gestão escolar, ao serem questionados se já exerceram, em algum momento de suas carreiras, o cargo de diretor escolar, 87% afirmaram que nunca exerceram cargo diretivo. Dentre os respondentes com experiência relacionada à educação, destaca-se que há diretores e gestores, subentende-se que sejam diretores escolares e ou coordenadores pedagógicos.

A alternância do poder é um dos atributos do sistema democrático, pois é uma garantia de participação, e exclusão do perigo de confundir-se o poder do cargo com a pessoa que o investe, como afirma Motta (2003, p. 370), que “evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder”. Aqui ainda vale a análise da necessidade de vivência aliada aos conhecimentos de gestão adquiridos mediante experiência.

Na sequência, analisaram-se as respostas acerca do tipo de formação que os respondentes tiveram a fim de exercer suas funções nos Conselhos.

Isso porque é alta a importância que se dá à capacitação necessária para se exercer um cargo público. Apesar da formação do servidor e de sua experiência profissional, a capacitação anterior à posse e no cargo é vital para alinhar o discurso oficial do CME ao de seus conselheiros, para o perfeito conhecimento das atribuições de seu cargo, bem como a extensão de suas competências e quais ações devem ser tomadas frente a situações cotidianas.

Gráfico 5 - Tipos de formação dos conselheiros



Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Dentre os conselheiros que tiveram formação para exercer o cargo, 50% afirmaram que fizeram cursos específicos, 25% participaram de seminários e 25% foram capacitados em encontros específicos, de acordo com a análise do gráfico 06.

Assim, observando esse gráfico, percebe-se que, 50% dos respondentes ainda carecem de formação específica para o exercício, no cargo de conselheiro, para que possam ter melhor compreensão de seu papel, pois os CMEs constituem-se como espaços institucionais de debates, discussões e decisões, no que diz respeito a políticas públicas educacionais, o que demanda formação para tanto. Desta forma, uma capacitação interdisciplinar é importante, pois a intenção é estimular o debate sobre diferentes temas, contribuindo para o fortalecimento dos Conselhos e reforçando o papel dos conselheiros na implantação da gestão democrática, no sistema de ensino, além de reforçar o conhecimento acerca do ciclo de políticas públicas (agenda, formulação, implementação e avaliação).

Entretanto, há que se defender a efetivação de políticas públicas que contemplem a formação de conselheiros conforme sinaliza Santos (2017, p. 195), “não há uma política consistente e sistemática de formação de conselheiros no Brasil” Nisso, o CME, por meio de sua gestão, deve articular ações para a implementação de tal formação pois, segundo Lima (2011, p. 04) “Para atender às determinações da Lei Maior e demais leis infraconstitucionais, deve reunir competências técnicas e representatividade dos diversos setores educacionais, ao nível das unidades escolares, por meio da formação de Conselhos Escolares dos quais participa a Comunidade Escolar”.

3.3 Participação social e política

No contexto da participação social, que se insere no aspecto da representatividade. Ao longo da história do nosso país, garantir uma relação mais próxima entre Estado e sociedade civil, por meio de processos participativos, foi uma grande conquista. Entre esses processos, destacam-se, os CMEs devem constituir-se em espaços públicos de exercício e participação por intermédio do controle da sociedade.

Indagados se já ouviram falar de gestão democrática e, se sim, qual era sua definição, os conselheiros deram as seguintes respostas:

Quadro 8 - Ouviu falar de gestão democrática/Definição

CME Rio Verde	CME Jataí	CME Santa Helena de Goiás
C1 Sim/Gestão Participativa	C6 sim/ Participação de todos de forma democrática, tomando decisões coletivamente.	C2 não/É aquela em que há a participação do Conselho na formulação das leis. Analisar e ter autonomia para decidir.
C8 Sim/Todos participando da gestão da escola e das instituições responsáveis pela educação, incluindo aí eleição direta e demais representatividades.	C13 sim/Contar com a participação efetiva de vários segmentos da comunidade tais como: pais, professores, estudantes e funcionários, para conseguir juntos uma boa gestão em relação a todas as atividades de uma instituição.	C3 sim/ Todos podem participar, opinar sobre a gestão democrática para a melhoria da educação no município.
C9 Sim/Participação ativa	C14 sim/É o modelo de gestão onde toda a equipe é envolvida no processo com participação e responsabilidade em todas as ações da escola.	C4 sim/Definir gestão democrática

continua

Quadro 8 - Ouviu falar de gestão democrática/Definição (Continuação)

CME Rio Verde	CME Jataí	CME Santa Helena de Goiás
C10 Sim/Aquela que permite a participação ativa de todos os segmentos envolvidos e que prevalece a decisão da maioria em prol ao bem-estar de toda comunidade.	-	C5 sim/Gestão democrática significa a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade em todos os aspectos, desde o planejamento, implementação e avaliação quanto às questões de natureza burocrática. Desencadeia uma participação social nas tomadas de decisões, delegando autoridade e dividindo poder. Ou seja, o poder é delegado aos representantes da comunidade e as responsabilidades são assumidas por todos.
C11 Sim/Oportunidade de participação de todos nas tomadas de decisões.	-	C7 sim/Participação efetiva dos vários segmentos da instituição em que você atua.
C12 Sim/Gestão democrática = gestão participativa, em que as ações tomadas contam com a opinião de todos os envolvidos na comunidade escolar, desde o aluno até as instâncias colegiadas. Fazendo da escola um espaço aberto ao diálogo.	-	

Fonte: Elaborado pela autora 2018

Analisando o conjunto das respostas, destaca-se que o C2 foi o único que não ouviu falar dessa concepção durante sua formação ao longo da vida. No entanto cita a “participação do Conselho na formulação de leis e a autonomia para decidir.” Tal resposta sinaliza a importância da formação para o exercício do cargo de conselheiro, o que poderá favorecer em sua atuação no Conselho. Vale lembrar que a gestão democrática do ensino público é princípio constitucional (Art. 206, §VI). Conforme Cury (1997, p?) é “algo inédito, sem presença nas Constituições anteriores ou mesmo leis infraconstitucionais”.

Dentre os respondentes, 04 deram respostas que se aproximam dos princípios de gestão democrática escolar, que segundo o art. 3º da LDB, são: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes.

Essas vozes apontam diferentes opiniões pessoais acerca da definição de gestão democrática e interesses de grupos diferentes. No entanto, ela cria condições para a superação de defesas corporativas e colabora para o desenvolvimento da consciência coletiva.

Quando questionados sobre o período de mandato, de um conselheiro, no município onde atuam, apenas 03 deram respostas diferentes de 04 anos, sendo que 02 afirmaram ser 02

anos (permitindo recondução) e um dos respondentes, 03 anos. Percebe-se, nesse ponto, que o mandato de conselheiro possui o mesmo período de uma legislatura (tempo de mandato) de autoridades do Executivo e Legislativo.

Ao serem questionados quanto ao processo de escolha dos membros do Conselho, a maioria afirmou que essa se dava por meio de escolha indireta, realizada por meio “das entidades do município, da sociedade civil e do poder público”. Tais respostas são comprovadas no aparato de leis analisadas, as quais legitimam estes três (03) CMEs. Entretanto, Stival (2015) afirma que:

O Conselho Municipal de Educação deve ter autonomia de gestão e representatividade social e política, sendo imprescindível que o órgão tenha recursos financeiros e humanos, com normas específicas que disciplinem os seus objetivos, competências, níveis de independência decisórias e funcionamento, incluindo a escola livre e democratas de seus dirigentes (STIVAL, 2015, p. 11).

E com essa análise, o autor ainda constata que, “portanto, sujeitos ao veto de executivo, e ainda recebem ingerência de poder público, em relação à composição na escolha de dirigentes e funcionamento comprometendo a representatividade de interlocução com a sociedade civil” (p. 11). Um dos pilares das relações democráticas de poder é a possibilidade de eleição de seus representantes, em que há apenas um nível de representatividade. Nas eleições indiretas, representantes de maior poder de atuação são escolhidos por representantes com poder limitado, esses, sim, escolhidos pela sociedade civil.

Um modelo desses processos (com características mistas de participação direta e indireta, quando instituído de modo correto, na opinião de Avritzer (2013, p. 13) “gera um processo de deliberação entre sociedade civil e Estado no nível local. Ele inclui atores sociais, membros de associações de bairro e cidadãos comuns em um processo de negociação e deliberação que acontece em duas etapas: uma etapa participativa, em que a participação é direta, e uma etapa representativa, na qual a participação ocorre por meio da eleição de delegados e ou conselheiros”.

A eleição direta legitima a participação e lhe confere uma “função educativa na medida em que o cidadão aprende a reconhecer que os interesses da coletividade estão acima de seus próprios interesses ou de grupos” (ALMEIDA, 2004, p. 27).

No entanto, a participação social é pressuposta para drenagem do poder das elites, e por isso mesmo é propositalmente tolhida pela agenda democrática liberal, e um dos componentes dessa agenda é sequestrar os espaços instituídos de participação e representação

social para que estes passem a atuar conforme a agenda dos interesses liberais. Mas os espaços de participação estão colocados, resta então ocupá-los segundo um processo de desinstitucionalização. Nas palavras de Lênin (1963, p. 87), “se todos os homens participarem efetivamente na gestão do Estado, o capitalismo não mais poderá se manter, E o desenvolvimento do capitalismo cria os pressupostos necessários para que ‘todos’ possam efetivamente participar da gestão do Estado”.

Retomando a pergunta 13, sobre o processo de escolha dos membros dos Conselhos, 4 respondentes disseram que a escolha foi por meio da eleição direta, sendo 03 do CME de Jataí e 01 do CME de Rio Verde, ou seja, o CME de Santa Helena não possui nenhum traço de representação direta quando da composição de seu Conselho, segundo análise da Lei n.º 2352/2006 (SANTA HELENA de GOIÁS, 2006), que o regulamenta. Todos os outros respondentes afirmaram que a escolha dos conselheiros ocorre de forma indireta.

No que tange à jornada de trabalho de um conselheiro, 07 dos 15 (47%) respondentes afirmaram que trabalham 02 horas/semana. Tal jornada deve-se ao fato de que o trabalho como Conselheiro (que se trata de um trabalho voluntário), não deve interferir em suas atividades laborais remuneradas⁸. Mesmo assim, conforme Cury (2015):

O fato de ser um trabalho voluntário, sobretudo após a Lei n. 9.608/98, pode coexistir com a compensação relativa a despesas indenizatórias que ressarcem despesas havidas em razão do serviço como ajuda de custo, diárias e transportes concernentes à presença em eventos de natureza administrativa. Essas últimas despesas, que o francês chama de *jeton de présence*, também constam da Lei n. 8.112/90 nos arts. 51, 58 e 60 (CURY, 2015, p. 14, grifo do autor).

A lei federal 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, citada pelo autor, dispõe sobre o serviço voluntário e, em seu artigo 3º, prevê a possibilidade de o servidor voluntário ser ressarcido pelas despesas que houver em decorrência de suas funções. Dessa forma, acredita-se que nisso há implicações na participação do Conselheiro que, ao se perceber em uma situação de gasto sem indenização, limitará sua atuação ao mínimo necessário, comprometendo a efetividade das ações do Conselho.

A questão seguinte proposta dizia respeito a como acontecem as reuniões do CME. Alguns conselheiros, porém, entenderam que se questionava a periodicidade das reuniões, outros que se tratava do tipo de reunião. Verificou-se, portanto, a preponderância das reuniões

⁸ Conforme a Lei Nº 2883 de 26 de outubro de 2016 em seu Art. 1º “Fica estabelecida o pagamento de Jeton, a cada Conselheiro do Conselho Municipal e Educação de Santa Helena de Goiás, que participar da reunião do referido Conselho” (SANTA HELENA DE GOIÁS, 2016).

realizadas por meio de pauta ordinária (previstas em cronograma preestabelecido) e extraordinária (convocadas fora do cronograma preestabelecido). Não ficou claro, pelas respostas, se as pautas extraordinárias são convocadas apenas pelo Presidente ou se há possibilidade de convocação dessa natureza por meio de solicitação colegiada dos demais conselheiros. Os respondentes de Jataí e Rio Verde são os únicos que afirmaram que as reuniões ordinárias possuem periodicidade semanal, ao invés de focar em fatos administrativos desses eventos.

Ainda, voltando à discussão da gestão democrática nos CMEs estudados, os conselheiros foram indagados quanto à responsabilidade da formação das pautas das reuniões realizadas, ao que 86% afirmaram que são estabelecidas pelo Presidente do Conselho, e apenas 14% afirmaram que a pauta é decidida coletivamente.

Sendo assim, essa situação põe em evidência a centralização do poder de decisão do Conselho nas mãos do presidente, uma vez que as decisões são tomadas em colegiado nas sessões ordinárias e extraordinárias. Assim, o que não é pautado não é discutido, não é votado e não é analisado, o que vai à contramão do princípio da gestão democrática. Bordignon (2013, p. 01) é da opinião de que “o poder centralizador, às vezes nem tão sutil, constitui uma armadilha a cercear a aprendizagem democrática do exercício da cidadania”. Soma-se a isso a constatação de Borges (2017) que diz:

A gestão democrática, fundamentada no neoliberalismo e praticada pelo empresariado em geral, não é mais que um sinônimo de administrar. Traz como principais ferramentas o comando centralizado, a racionalização de recursos, sempre visando à eficiência, a produtividade e principalmente o lucro econômico. Já a gestão democrática pretendida para a escola pública caminha em sentido contrário e, em substituição ao termo administração escolar, incorpora-se ao ideário das novas políticas públicas (BORGES, 2017, p. 8).

O contexto das respostas descritas coloca em evidência o poder centralizador do Conselho, o que o posiciona na contramão do princípio da gestão democrática.

Cabe, portanto, remeter ao elemento descentralização em contraposição à concentração quando, conforme Bordignon (2013, p.69), “a descentralização deve servir de abertura de espaços para o exercício da cidadania, via participação, ir além do compartilhamento de poder e responsabilidades”. O processo de construção da democracia e de elementos democratizantes é ainda, no Brasil, embrionário, carecendo de elementos que contribuam para que novas formas de participação sejam exercitadas, a fim de superar a cultura centralizadora e autoritária que experienciada.

Nesse entendimento implica apontar a necessidade de compreensão da democracia, concebida como igualdade representativa: “o conceito e o valor da igualdade pressupõem, para sua aplicação, a presença de uma pluralidade de entes, cabendo estabelecer que tipo de relação existe entre eles” (BOBBIO, 1997, p. 281). Se tal relação pressupõe preponderância de um sobre o outro (nos Conselhos, lembra-se que o presidente tem funções administrativas, e não hierárquicas), há a quebra da igualdade, jogando por terra a relação democrática.

Na próxima pergunta foi solicitado ao respondente avaliar se o tratamento da gestão democrática é algo importante nas atribuições do CME. As respostas apontaram para um consenso. Isso demonstra que ao menos na pauta e no dia a dia do Conselho há a preocupação em manter aceso o farol que norteia sua atuação.

Quando questionados sobre como o Conselho promove e incentiva a gestão democrática nas escolas, as respostas foram vagas e, muitas vezes, não responderam diretamente o questionamento. Dos respondentes, 5 deram respostas que chamaram a atenção: recebimento de documentos por parte das escolas, para incentivo da gestão democrática. Percebe-se, nesse ponto, excesso de formalidade burocrática, que é desestimulante para a participação efetiva. Um dos respondentes afirmou que as plenárias são abertas para a participação da comunidade, sem direito a voto. Não ficou claro se a comunidade pode manifestar-se durante as plenárias. Uma das respostas demonstrou um distanciamento da efetiva gestão democrática, ao afirmar que o contato com as escolas é escasso.

Lima (2010, p. 15) analisa que “Conselho democrático, participativo e atuante só existe se nele houver uma composição de sujeitos democráticos, participativos e atuantes.”. E ainda, de acordo com Coutinho (1979, p.33) “multiplicaram-se, sobretudo nos últimos tempos, organismos de democracia direta, sujeitos políticos coletivos (comissões de empresa, associações de moradores, comunidades religiosas de base, etc.)”, e o autor conclui que “Isso abre a possibilidade concreta de intensificar a luta pelo aprofundamento da democracia política no sentido de uma democracia organizada de massas, que desloque cada vez mais “para baixo” o eixo das grandes decisões hoje tomadas ‘pelo alto’ (COUTINHO, 1979, p.34). Observou-se, pelas respostas apresentadas, que existe falta de informação e conhecimento teórico do que verdadeiramente é a função de um conselheiro e dos direitos e deveres que compete a essa função. Principalmente a respeito de gestão democrática, em que a maioria dos respondentes desconhecia seu significado, é lamentável saber que isso ainda exista, pois, esse conceito é de extrema importância e com base nele deve-se caracterizar, planejar e orientar a gestão escolar como um todo, com a participação de toda a escola.

Segundo Wittmann (2004), a gestão escolar abrange três aspectos inter-relacionados: a competência técnica, a liderança na comunidade e o compromisso público-político, as outras funções, por mais relevantes que sejam, tornam-se complementares a essas. Algumas dessas funções podem ser sendo desconhecidas no cotidiano escolar dos protagonistas desse estudo.

3.4 Mobilização social

Essa dimensão do papel dos CMEs exige maior visibilidade e transparência das suas ações e dos atos do governo, práticas pouco comuns na tradição político-administrativa. Portanto, pressupõe maior vinculação à sociedade, utilizando para isso mecanismos não institucionais (fóruns, comissões, audiências públicas etc.) além da própria atuação independente das entidades em termos de mobilização, pressão e debate público. A mobilização social é um importante aspecto da democracia e, por extensão, da gestão democrática. De acordo com Bobbio (2007):

a mobilização social, tanto em seus diversos aspectos, como nos complexos processos que põe em movimento, é indubitavelmente decisiva para a legitimidade do sistema político; [...] A Mobilização social envolve um conjunto de processos nos vários setores do sistema social. Na esfera social propriamente dita ela significa Mobilidade social e urbanização na esfera política, enfim, significa sufrágio universal, fim das discriminações políticas e aumento da participação (BOBBIO, 2007, p. 400).

Quando questionados acerca do envolvimento dos Conselhos junto a entidades públicas e sociedade civil, com discussões sobre os direitos dos alunos, as repostas foram difusas e sem nexo com a pergunta específica dos direitos dos alunos. Como exemplo, cita-se a resposta de C15 (CJTI): “A partir da participação de conselheiros de diversas esferas sociais no Conselho Municipal”, a de C8 (CRV): “Divulgando que um dos papéis do Conselho e garantir estes direitos já constituídos e propor constituição de direitos”. Quase todos citaram sindicatos (sem nomear quais), diretores de escolas públicas e privadas, membros das Secretarias de Educação, ou seja, representantes de organizações, e somente 33% dos Conselheiros citaram a presença de pais de alunos ou representantes comunitários, ou seja, de presença de representantes diretos da comunidade escolar.

Quadro 9 - Como os Conselhos envolvem as entidades públicas e privadas nas discussões acerca dos direitos dos alunos

Conselheiros	Respostas
CRV	Na participação como membros do Conselho
CSHGO	A participação de reuniões e eventos que tratam de assuntos educacionais
CSHGO	Reuniões que o Conselho Municipal promove na sociedade civil e pública
CSHGO	Durante as reuniões todos discutem juntos.
CSHGO	O Conselho é composto por representantes de entidades públicas e da sociedade civil. Assim, durante as reuniões, os membros expõem suas reivindicações, opiniões, sugestões. Participam, ainda, em reuniões e eventos que tratam de assuntos educacionais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos.
CJTI	Em reuniões, nas plenárias.
CSHGO	Reuniões que o Conselho promove na sociedade civil e pública.
CRV	Divulgando que um dos papéis do Conselho é garantir estes direitos já constituídos e propor constituição de direitos.
CRV	Por meio de reuniões, cursos e palestras.
CRV	Por meio de palestras, seminários, encontros, e outros
CRV	Sim
CRV	Por meio de conferências, cursos, palestras, dentre outros.
CJTI	Não respondeu.
CJTI	Em diferentes momentos diretores de unidade escolar são convocados sanar dúvidas orientação e etc. e todo documento ou decisão do pleno são publicados no site da prefeitura
CJTI	A partir da participação de conselheiros de diversas esferas sociais no Conselho Municipal.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Gohn (2009, p. 128) observa que “pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma”. Ideal e legalmente, os CMEs são espaços de discussão social que buscam a confrontação da realidade da educação pública com as iniciativas governamentais. Se a discussão for estéril e apenas “proforma”, a razão de ser do CME fica prejudicada.

Nesse sentido, Flach e Sakata (2017, p. 547) argumentam que “o processo participativo é formativo ao expressar a correlação de forças presentes na realidade, pois ao confrontar diferentes posicionamentos fomenta as discussões e colabora em decisões e compromissos coletivos”.

Acerca da divisão de tarefas e responsabilidades, 50% dos conselheiros responderam que essas concentram-se no presidente. Tal situação contrapõe-se ao que se concebe de gestão democrática, uma vez que centralização de responsabilidades perfaz centralização de poder e “as discussões que emergem sobre a temática dos CME estão diretamente imbricadas com as

questões ideológicas e operacionais em relação ao processo de municipalização, que por sua vez está relacionado às questões de poder, centralização, descentralização” Aragão, Castro, e Santos (2012. p. 4). Porém, é necessário apontar o fato de que essa situação, muito mais que uma política pessoal, é uma institucionalização do CME, cuja alteração demanda mobilização social e boa vontade institucional do poder constituído da prefeitura.

Quadro 10 - Divisão de tarefas e responsabilidades nos CMEs

Conselheiro	Resposta
CRV	São dados conhecimentos ao plenário para discussões e deliberações
SHGO	Centralizados na pessoa da presidente
SHGO	Centralizado na pessoa do presidente.
SHGO	Centralizado na presidente.
SHGO	Hoje, as tarefas estão centralizadas na pessoa da Presidente.
CJTI	São divididas por comissões de trabalho e todas as decisões acontecem nas plenárias.
SHGO	Centralizado na pessoa do presidente.
CRV	Grande parte das atribuições está centralizada no presidente.
CRV	Por meio de pautas
CRV	São divididas de acordo com as diretorias. Porém, uma câmara auxilia no trabalho da outra e vice-versa.
CRV	Temos o diretor de Câmara e o de Normas. Entre os conselheiros estão os quais fazem parte da diretoria de câmara e da diretoria de normas. Então dependendo dos processos e documentos recebidos, o secretário e o presidente encaminham ao diretor responsável para que seja repassado aos demais conselheiros que se preparam para discussão em reunião.
CRV	O Conselho tem como estrutura organizacional: Conselho Pleno, Câmara de Educação Básica, Câmara de Legislação, Normas e Procedimentos, Presidência, Diretorias de Câmara e Secretaria Geral.
CJTI	A parte administrativa é com a presidência, mas os processos abertos são analisados e apreciados por todos os conselheiros.
CJTI	Temos presidente/secretário/ vice-presidente /e os conselheiros são divididos em comissões 1- de ensino fundamental 2- educação infantil e tudo segue um cronograma de responsabilidades
CJTI	As funções são divididas entre: conselheiros, serviço de inspeção, assessoria jurídica e o presidente.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Segundo Lima (2010) o papel do conselheiro é amplo e importante e

imensurável, primeiro, como aprendiz da democracia, segundo, como seu fomentador. O conselheiro é responsável por discutir e participar dos processos de implementação de políticas públicas, ou seja, consultar, deliberar e normatizar, e, sobretudo, criar condições de comunicação com os movimentos populares e sociais (LIMA, 2010, p. 14).

Sobre o discurso centralizador, Dias (2018, p. 62-63) observa que a “qualidade da educação, até chegar ao conceito de qualidade social, foi objeto de luta da sociedade e que as

forças econômicas, para não perderem o controle, utilizaram discursos alienantes de qualidade nos documentos da educação dizendo praticar ações democráticas”.

O poder público é, em última análise, um espaço dicotômico em que as decisões acerca das necessidades são tomadas, e onde está concentrado o poder de dar voz ou não a essas necessidades. Sobre isso, Flach e Sakata (2017) argumentam que:

a gestão democrática, enquanto princípio orientador das ações político-educacionais, ocorre quando o poder público se abre para a participação e colaboração da sociedade, em especial a partir da sua atuação em conselhos que tenham funções deliberativas, propositivas e fiscalizadoras (FLACH e SAKATA, 2017, p. 45).

Ainda no que tange à mobilização social, ao serem questionados sobre a forma pela qual o Conselho envolve a sociedade na discussão sobre melhorias na educação, todos citaram a organização de eventos, como palestras e cursos, bem como por meio de reuniões com a participação de membros da sociedade.

Quadro 11 - Formas pelas quais os Conselhos envolvem a sociedade para discussão da melhoria da Educação

Conselheiros	Respostas
CRV	Através de reunião, palestras e cursos
CSHGO	Os membros resolvem nas reuniões.
CSHGO	Discutir dentro do Conselho Municipal interno
CSHGO	Através de representação de vários segmentos dentro do Conselho
CSHGO	Participando de eventos e reuniões sobre a educação, onde expressam suas sugestões e cobranças.
CJTI	Por meio de reuniões, pela imprensa, em participações sempre que convidado em eventos que envolva a sociedade.
CSHGO	Discute dentro do Conselho.
CRV	Propondo encontros entre secretaria, ministério público e escolas públicas e privadas, diálogo com corpo de bombeiros, vigilância sanitária, conselho tutelar e outros
CRV	Reuniões, grupo de estudos...
CRV	Por meio de encontros e cursos.
CRV	Promove audiências públicas sempre quando há necessidade.
CRV	Por meio de cursos, palestras e orientações.
CJTI	Através de reuniões e palestras.
CJTI	Os conselheiros são divididos em comissões 1-de ensino fundamental 2- educação infantil e tudo segue um cronograma de responsabilidades
CJTI	Através do contato direto com a Secretaria de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Quando solicitados para citar as entidades públicas e da sociedade civil que estão engajadas pelo CME, para discutir e decidir sobre políticas públicas educacionais, os

conselheiros citaram uma grande gama de entidades, representativas de vários setores e classes públicas e privadas, todas detentoras de alguma parcela de poder decisório sobre políticas de educação, de acordo com Siebiger e Nez (2018, p. 11) “[...] em um conselho de educação, que deverá ser garantida, pelo Estado, representação da comunidade escolar, da sociedade civil, e de demais segmentos que têm, no município, algum vínculo com a educação”.

O conselheiro é responsável por discutir e participar dos processos de implementação de políticas públicas, ou seja, consultar, deliberar e normatizar, e, sobretudo, criar condições de comunicação com os movimentos populares e sociais.

Quadro 12 - Entidades públicas e privadas envolvidas pelo CME para discussão de políticas públicas

Conselheiros	Respostas
CRV	Representantes dos: sindicato, professores das redes públicas e privadas, diretores das redes públicas e privadas, representantes do ensino superior público e privado, ensino especial e da secretaria do estado e município
CSHGO	Escolas Estaduais, Municipais, Poder legislativo, Escolas particulares, pais de alunos, gestores da secretaria municipal de educação e do conselho municipal da criança e adolescente.
CSHGO	Representante das escolas municipais e estaduais, particulares, pais de alunos, gestores, poder legislativo, secretaria municipal de educação, Conselho da criança e do adolescente.
CSHGO	Representante das escolas municipais, particulares e estaduais contando também com os pais de alunos.
CSHGO	Representantes de escolas municipais, estaduais e particulares; pais de alunos; gestores; poder legislativo e executivo; Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal do Direito da Criança e Adolescente.
CJTI	SINTEGO, Conselho Comunitário, Organizações Comunitárias, Unambataí (União dos Moradores dos Bairros de Jataí), Escolas Particulares e Públicas.
CSHGO	Representante das escolas, pais, alunos, gestores, poder legislativos dentre outros.
CRV	Escolas públicas e privadas, associações comerciais, PROCON, MP, bombeiros, vigilância sanitária, câmara municipal, administração pública, sindicatos.
CRV	Sindicatos, representantes de escolas públicas e privada, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, entidades filantrópicas, ensino superior público e privada, escolas de pais.
CRV	Professores da rede municipal, estadual e privada, sindicato, escola de pais, secretaria de educação, universidade pública e privada e instituição filantrópica.
CRV	Representantes de escolas públicas municipal/estadual/federal e privadas, orientadores educacionais e professor representante de ensino superior público e privado. Todos fazem parte do segmento da educação e são professores.
CRV	Escolas públicas, privadas e filantrópicas, Universidade, Escola de Pais, Sindicato, Secretaria da Educação.
CJTI	NR/NS
CJTI	Câmara municipal da educação / professores / diretores
CJTI	Secretaria Municipal de Educação, Escolas particulares, Câmara de vereadores, Representantes Comunitários, Escolas Rurais, Secretários de Escola, SINTEGO.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Nesse sentido, o CME deve atentar-se para que suas atuações não sejam sequestradas pelo poder estabelecido dessas entidades (sejam públicas, privadas ou filantrópicas), a fim de servir a propósitos que não sejam os estritamente em prol do bem comum, pois, de acordo com Lima, Raimann e Santos (2018, p. 308) “as atividades dos conselheiros situam-se num campo de disputa, na qual os Conselhos institucionalizados tendem a reproduzir as relações hierarquizadas das Secretarias de Educação Municipal, entretanto os Conselhos não se fundamentam apenas num papel de mera representação [...]”.

Essa questão remete diretamente ao objetivo da questão 24, quando os respondentes emitem suas opiniões acerca da existência ou não de ingerências dos poderes executivo e legislativo locais, sobre as ações do Conselho.

Quadro 13 - A autonomia dos CMEs

Conselheiros	Respostas
CRV	Não respondeu.
CSHGO	Sim. Interfere na legislação porque temos que cumprir com as leis.
CSHGO	Sim, pois temos que cumprir o determinado nas leis, resoluções que já vem determinado pelo executivo e legislativo.
CSHGO	Não respondeu
CSHGO	De alguma forma sim, pois o legislativo cria a legislação que devem ser cumpridas; e, o poder executivo proporciona verbas orçamentárias para o funcionamento do conselho.
CJTI	Aqui em Jataí a partir do ano de 2018 não estão interferindo.
CSHGO	Sim, pois temos que cumprir o determinado nas leis, resoluções que já vem pronto do poder executivo e legislativo.
CRV	Quem financia sempre interfere mesmo que há negação dos integrantes do conselho.
CRV	Não respondeu
CRV	Não respondeu.
CRV	Não respondeu.
CRV	Não há interferência.
CJTI	Na maioria das vezes é uma interferência velada, mas estamos conseguindo acabar com isso, mostrando o valor do conselho e que ele existe para ser parceiro e não fantoche ou inimigo, porque temos que pensar nas crianças, na formação destas crianças elas são o nosso futuro.
CJTI	Não respondeu.
CJTI	Razoavelmente. Considero o Conselho de Jataí bastante independente.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

Analisando o quadro, foi importante ressaltar as respostas de C3 (CSHGO) e C7 (CSHGO). Além de idênticas, demonstraram uma visão dúbia. Consideraram o peso do cumprimento como uma carga para a atuação do Conselho? Ou acreditam que o legislativo e executivo editam leis e portarias (além de outros instrumentos legais) com o intuito de interferir nas atividades do Conselho e manipular políticas públicas? Como visto

anteriormente, a ingerência já começa na escolha dos membros dos CMEs, realizada preponderantemente por autoridades públicas, o que vai contra os princípios essenciais de representatividade e uso das instituições como espaço de discussão social. As escolhas indiretas representam um aparelhamento das instituições públicas com o propósito de manutenção da agenda democrática liberal, ou seja, institucionalizar o que está instituído.

Nesse discurso, Raimann, Dias e Baraúna (2018, p. 19-20) afirmam que “a composição dos conselhos, apesar de sua representatividade, nem sempre é de fato democrática. A presença do poder executivo na escolha da composição do colegiado interfere na autonomia das decisões deliberativas do colegiado”. Isso baseia-se na concepção de que, qualquer ingerência do poder público, na composição de uma organização representativa social, vai de encontro ao estabelecimento de uma organização democrática. As autoras ainda ressaltam que “[...] nesse sentido, encontra-se uma autonomia comprometida, principalmente pela forma de composição do colegiado do CME que tem a ingerência do poder executivo municipal” (RAIMANN, DIAS e BARAUNA, 2018, P.19).

Indicativas dessa análise, são as respostas de C8 (CRV) (“Quem financia sempre interfere mesmo que há negação dos integrantes do Conselho”) e C13 (CJTI) (“Na maioria das vezes é uma interferência velada, mas estamos conseguindo acabar com isso, mostrando o valor do Conselho e que ele existe para ser parceiro e não fantoche ou inimigo, porque temos que pensar nas crianças, na formação destas crianças elas são o nosso futuro”). A presença de entidades filantrópicas, atestada pelas respostas de representantes de Rio Verde, reforça essa problemática, uma vez que podem ser representantes de organizações conservadoras da sociedade, como dito acima, quem financia interfere.

Em C8 (CRV) viu-se a entrega de uma problemática resultante da escolha indireta, pois quem assume um cargo por eleição de representantes de células de poder (organizações públicas e da sociedade civil), dificilmente assumirá ingerência dos poderes estabelecidos, senão assumiria que sua presença no Conselho se trata de uma ingerência.

A pergunta seguinte reflete as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas. As respostas foram homogêneas e refletiram o conhecimento geral acerca dos problemas da educação pública. As respostas levantaram problemas como má infraestrutura das escolas, falta de preparo e capacitação, desrespeito aos profissionais de educação, falta de investimento público.

Quadro 14 - Dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas

Conselheiros	Respostas
CRV	Estrutura física, internet e de escrituração escolar
CSHGO	Falta de participação da comunidade escolar na resolução dos problemas.
CSHGO	Falta de incentivo financeiro e até de conhecimento do fato.
CSHGO	Não respondeu.
CSHGO	Excesso de atribuições, professores desmotivados, falta de tempo, problemas com equipe de trabalhos, dentre outros.
CJTI	As principais dificuldades dizem respeito à reposição de aulas.
CSHGO	Falta de conhecimento e poucas verbas.
CRV	A falta de investimento público, desrespeito aos direitos adquiridos pelos profissionais da educação.
CRV	Infraestrutura e escrituração
CRV	Escrituração e infraestrutura.
CRV	O desentendimento da legislação. Há cobrança, informação por e-mail, no site do conselho sobre todas as resoluções, pareceres e legislações. Durante as visitas realizadas anualmente às unidades escolares são pedidos a impressão das resoluções para terem no seu arquivo escolar e usar como consulta. Porém, assim mesmo, ainda se depara com responsáveis das unidades escolares alegando que desconhecem a legislação vigente.
CRV	Quanto à infraestrutura e escrituração. Estas são as maiores dificuldades encontradas nas escolas.
CJTI	A falta de autonomia dos gastos para manter a escola como se deve.
CJTI	Não respondeu.
CJTI	A falta de formação tanto de gestores quanto de secretários das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora-2018.

No conjunto das respostas no quadro acima, foram sinalizados aspectos referentes à infraestrutura do espaço físico como uma das dificuldades impeditivas da melhoria da educação pública nos espaços das escolas, mas, também se percebe que os conselheiros vão além dos problemas “socialmente percebíveis da educação”. Essas percepções de problemas definem quão bem sucedidas as ações dos conselheiros podem ser em sua atuação em prol das políticas públicas educacionais, e essa percepção de sucesso é importante para a manutenção, ou não, da sua participação pública, pois, de acordo com Guimarães (2015, p. 10), “percepção dos atores quanto às possibilidades de sucesso ou não de suas ações, em uma determinada arena de decisão, é um componente importante que condiciona a continuidade da participação”.

Finalmente, na última questão, os conselheiros foram instados a indicar qual mudança acreditam que deveria ser realizada na forma de gestão do Conselho, e as respostas foram as seguintes:

Quadro 15 - Opiniões acerca de mudanças necessárias na gestão dos CMEs

Conselheiros	Respostas
CRV	Uma melhor independência financeira
CSHGO	Apoio com verbas, local para realizar reuniões, quadro com funcionários e apoio do legislativo.
CSHGO	Não tem sede própria e nem dotação orçamentaria.
CSHGO	O Conselho não possui, ainda, sua sede própria, dotação orçamentária, quadro próprio de funcionários.
CJTI	Acredito que deveríamos ter conselheiros a disposição do mesmo para facilitar o trabalho, bem como que os mesmos, todos os conselheiros, fossem valorizados por meio do pagamento dos jetons.
CSHGO	Não tem sede própria, não tem dotação orçamentaria para pagamento de incentivo.
CRV	Ter prédio próprio para funcionamento e ter representantes independentes e não ligados à secretaria municipal de educação.
CRV	Não há.
CRV	Não percebi.
CRV	Na minha opinião poderia aumentar o número de conselheiros e criar uma comissão para assistência técnica de escrituração de documentos em atendimento as unidades escolares fazendo mais visitas durante o ano. Podendo assim, acompanhar o trabalho da escola e sua movimentação favorecendo a mesma uma assistência com mais qualidade principalmente devido ao crescente número de escolas sendo inauguradas e a rotatividade de funcionários que passam pela mesma.
CRV	É uma gestão eficiente. Não necessita mudanças.
CJTI	Uma valorização maior das pessoas que fazem parte do Conselho.
CJTI	Não respondeu.
CJTI	O conselheiro ter mais disponibilidade de tempo para se dedicar ao Conselho.

Fonte: Elaborado pela autora 2018.

As políticas públicas educacionais, em sua gênese, preveem a formação de uma estrutura que garanta a participação popular na formação das agendas educacionais e, ao mesmo tempo, preste contas dos recursos investidos na consecução dessas agendas. Dentre essas estruturas, vê-se a importância local (em nível de município) dos Conselhos Municipais de Educação. Essa importância advém, como visto, da característica de ser um espaço permanente de discussão entre sociedade civil e poder público. Isso fortalece-se mais à medida em que se garante maior participação da sociedade na formação dos Conselhos e seu acesso a suas deliberações.

Para além da participação popular na agenda educacional, reporta-se às respostas dos conselheiros, percebendo que esses possuem uma noção bastante alinhada e acertada do que seja gestão democrática na esfera da educação. Por certo, tal noção foi uma cultura adquirida devido às suas formações, convívio com outros conselheiros e experiências na área educacional municipal.

A participação dos entes públicos, nesse caso representados pelos conselheiros, ocorrerá melhor e mais apontada para um viés democrático, pela mobilização e participação

política e social. Por isso quanto maior o leque de saberes e vivências dos conselheiros, maior a garantia de uma gestão com foco em incentivo à participação da sociedade civil na tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Conselhos Municipais de Educação presentes nas cidades brasileiras, criados com funções diversificadas, se concebidos como ponte entre as vozes demandadas pela sociedade civil e Estado, ajudam a estabelecer maior controle da gestão municipal de ensino e, se bem conduzidos, podem ser um importante pilar de uma gestão democrática, com a participação da sociedade civil nas decisões políticas relacionadas à Educação. Nesse âmbito, situa-se a criação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), que são órgãos públicos de Estado, de deliberação colegiada, integrados à estrutura dos sistemas de ensino, voltados a políticas públicas específicas – no caso, as de educação – e que devem atuar como canais de comunicação entre a sociedade e o governo.

Os Conselhos funcionam como mediadores e articuladores da relação entre a sociedade e os gestores da Educação municipal. Destacam-se cinco funções do órgão:

- **Normatizar:** elaborar as regras que adaptam para o município as determinações das leis federais e/ou estaduais e que as complementem, quando necessário.
- **Deliberar:** autorizar ou não o funcionamento das escolas públicas municipais e da rede privada de ensino. Legalizar cursos e deliberar sobre o currículo da rede municipal de ensino.
- **Assessorar:** responder aos questionamentos e dúvidas do poder público e da sociedade. As respostas do órgão são consolidadas por meio de pareceres.
- **Fiscalizar:** acompanhar a execução das políticas públicas e monitorar os resultados educacionais do sistema municipal.

O sudoeste goiano está inserido nesse contexto institucional, por meio dos Conselhos dos municípios de Rio Verde, Santa Helena e Jataí, os quais foram instituídos por legislação municipal, de acordo com o previsto na Lei nº 9636/96. Os Conselhos Municipais de Educação, eleitos na pesquisa, foram constituindo-se, nos municípios estudados, como um importante espaço de articulação política, de organização e de reflexão da sociedade civil acerca dos problemas educacionais dos municípios, estabelecendo, nesses contextos, um novo padrão de relações entre os governos locais e a população.

Porém, cada um desses Conselhos possui características próprias em relação a suas prerrogativas administrativas e institucionais, que quando analisadas, demonstram o quão institucionalizado um Conselho pode ser ao tornar-se ferramenta para a implantação de uma agenda democrática liberal (que atende aos interesses da parte da sociedade detentora do

capital e do poder político), ou progressista (a sociedade civil não detentora de meios de produção e alijada do poder político).

Os CMEs analisados nasceram no processo de desconcentração/descentralização das políticas educativas efetivado pelo Estado e, desse modo, têm se colocado crescentemente no centro do processo de tomada de decisões, caracterizando-se como importantes instrumentos para a democratização da gestão das políticas educacionais.

Inferiu-se, por meio da análise do aparato legal que regulamenta a criação dos CMEs investigados nos municípios de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás, que estes, quando criaram seus CMEs acreditaram que, além de cumprir a legislação, conquistariam sua autonomia, pois o sentido de criação respalda-se na convicção de sua importância na gestão do sistema de ensino, gera a sensação de autonomia plena. Como já foi dito, a criação do sistema nada mais foi que a transferência de responsabilidade, a obviedade da lei distancia não induz a aplicabilidade real.

Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à atenção. “Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização (SAVIANI, 1999, p. 15)”. Assim, os CMEs significam um caminho político pela participação, que permite construir uma gestão coletiva na expectativa de que a descentralização da gestão possa, de fato, concorrer para a solução de antigos e crônicos problemas educacionais dos municípios, partindo da ação conjunta do poder público e da sociedade, compartilhando, no âmbito do colegiado, responsabilidades na gestão da educação municipal.

Embora os documentos oficiais enfatizem a gestão democrática na educação pública, a análise dos dados coletados, permitiu constatar que o estágio em que se encontram os Conselhos de Jataí, Rio verde e Santa Helena de Goiás, mostra o longo caminho existente para a consolidação da gestão democrática na sua forma de atuação frente às demandas públicas locais, na área educacional.

Tal constatação pôde ser observada dentre as percepções dos conselheiros respondentes, quando questionados sobre as mudanças necessárias a cerca da gestão dos CMEs, em que se destacam as seguintes respostas: “Ter prédio próprio para funcionamento e ter representantes independentes e não ligados à secretaria municipal de educação.” [...] “Uma valorização maior das pessoas que fazem parte do conselho”.

No entanto, apesar dos problemas revelados nesta pesquisa, deve-se ressaltar que os CMEs se constituem como importantes mecanismos que podem contribuir para o fortalecimento da democracia, entendida como um processo de debate público.

Para ter voz nesse sistema, em particular, no espaço dos CMEs, a participação dos conselheiros é extremamente fundamental, no processo decisório das políticas educacionais para a melhoria da educação efetivamente para todos. Para tanto, resalta-se a importância da formação dos conselheiros no que se refere às suas funções dentro do Conselho.

Os CMEs, portanto, são esferas públicas que renovam a institucionalidade democrática, mas não são estáticos, pois estão ancorados na cultura política local expressa no perfil dos governos e secretários(as) municipais de educação, no perfil associativo e nas experiências de relação entre governo e sociedade. Entretanto, Motta (2003) resalta que:

Aos administradores educacionais, cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder. (MOTTA, 2003, p. 373).

Pondera-se que, como elementos de um novo meio de gerir as políticas educativas de forma democrática e participativa, os CMEs estão sendo consolidados nos municípios estudados, objetivando a formulação e o controle das políticas destinadas à educação.

Em síntese, os três CMEs pesquisados, especialmente mencionados no âmbito do Sudoeste Goiano, estes se constituem em espaços que podem possibilitar a construção de pilares de processos mais participativos e coletivos e podem vir a ser verdadeiros espaços de gestão democrática, apesar desta, ainda se encontrar fragilizada no que tange à participação social e política.

Tal fragilidade pode-se inferir nas respostas dos conselheiros, “Pois temos que cumprir o determinado nas leis, resoluções que já vem pronto do poder executivo e legislativo”. [...] “Grande parte das atribuições está centralizada no presidente”, [...] “Na maioria das vezes é uma interferência velada, mas estamos conseguindo acabar com isso, mostrando o valor do conselho e que ele existe para ser parceiro e não fantoche ou inimigo, porque temos que pensar nas crianças, na formação destas crianças elas são o nosso futuro”.

Todavia, espera-se que a análise de dados resultante desta pesquisa, torne-se subsídio de referência para os Conselhos nos municípios pesquisados, contribuindo ainda para o fortalecimento da atuação desses CMEs, bem como para a formação continuada de seus

conselheiros. A sociedade em geral também se beneficia com a pesquisa, uma vez que o aperfeiçoamento dos CMEs tem impacto direto nas ações que repercutem na população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Humberto Mariano de. Participação e Representação Popular. **Revista Imes**. Ano V, n. 9, p. 26-31, 2004. Disponível em: <http://www.escoladaajuris.org.br/phl8/arquivos/804181549067.pdf#page=25>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ALTHUSSER, Louis. (trad. Joaquim José de Moura Ramos). **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado** – notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Edson Ferreira. **Conselhos Municipais de educação em Goiás: historicidade, movimentos e possibilidades**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2009/1/Dissertacao%20Edson%20Ferreira%20Alves.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ALVES, Edson Ferreira. **Conselhos Municipais de Educação em Goiás: percurso legal e desafios para estruturação e funcionamento**. Revista Educação e políticas em Debate. V. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30283>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARAGÃO, José Wellington Marinho; CASTRO, Selma Barros Daltro; SANTOS, Solange Mary Moreira. (Re) Visitando conceitos sobre os Conselhos Municipais de Educação. In: **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. Sergipe, 2012, p. 1-13. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/51.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

ARRETCHE, Marta. "Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?" **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, 11(31), 1996, p. 1-16. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/mitos-da-descentralizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

AVRITZER, Leonardo (org.). **Experiência democrática, sistema político e participação popular**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Democracia, Democratização e Conselhos. In: **CMEs no Brasil: qualidade social e política da educação** / organizador Antônio Basco de Lima. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, p. 35.

BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson (orgs.), **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASÍLIO, Priscila de Melo. **Desafios para a formulação de políticas de educação infantil: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais: Rio de Janeiro, 2012.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. Brasiliense, São Paulo. 1987.

BOBBIO, Norberto; NICOLA, Matteucci. **Dicionário de política I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino**. 13.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BORDENAVE. Juan E. Diaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

BORGES, Guilherme Sousa. **O direito à educação e a qualidade socialmente referenciada do ensino: a atuação do Conselho Municipal de Educação de Mineiros/GO**. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6896/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Guilherme%20Sousa%20Borges%20-%202017.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BORGES, Guilherme Sousa; RAIMANN, Ari. Função Mobilizadora dos CMEs e Participação Política da Sociedade. *In*: LIMA, A. B. de. (Org.) **CMEs no Brasil: qualidade social e política da educação**. Antônio Bosco de Lima (org.). Campinas: Alínea, 2017, p. 121.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordinon**. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ce_gen.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional número 51, de 09-01-2009. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes de base da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das**

autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Con-sescol/ce_gen.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/.../documento-referencia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 48. p. 545- 806, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista:** Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2070/1722>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARVALHO, Gislene. **A gestão democrática na educação: uma leitura da produção acadêmica em torno do tema.** 110 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba: 2016. Disponível em:
<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005c/00005cf0.pdf>
Acesso em: 19 jul. 2018.

CASTANHO, Sergio Eduardo Montes. Atualidade do método materialismo histórico dialético. **Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas,** v. 1. n. 1, p. 13-21, 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/457/437>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. *In: Educadores e educação em um mundo globalizado.* Solon Eduardo Annes Viola. Educação Unisinos, v. 9, n. 2, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. *In: Encontro com as Civilização Brasileira.* Ênio Silveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.9, p. 33-44, 1979.

CURY. Carlos Jamil. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira. **Revista e Currículo,** São Paulo, v.13, n.04, p. 908 - 922, 2015. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> 908. Acesso em: 19 de mar. 2018.

CURY, Carlos Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil *et. al.* (orgs.). **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e plano nacional de educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

CURY, Carlos Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n.1, p. 41-67, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 21 mar. 2018.

DAGNINO, Evelina. A Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de cidadania y sociedad civil em tiempos de globalización**. Universidade Central de Venezuela. Caracas: FACES, 2004.

DIAS, Renata Freitas. **A perspectiva da qualidade da educação presente nas ações do CME de Rio Verde- GO**. Dissertação (mestrado). 157 f. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8191/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renata%20Freitas%20Dias%20-%202018.pdf>. Acesso em: 12 marc. 2018.

FLACH, Simone de Fátima; SAKATA Kelly Letícia da Silva. **Gestão Democrática e Participação na Composição de Conselhos municipais de Educação no Paraná**. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 3, p. 543-562, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Participação popular e Estado**. Tese (Doutorado em Ciência Política) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

GOHN, Maria da Glória. **O papel dos conselhos gestores na gestão urbana**. Rio de Janeiro: Revan/Fase, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle social em educação: Participação, Cidadania e Descentralização? *In*: SOUZA, Donald Bello (org.) **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação: Descentralização, Participação e Cidadania**. São Paulo: Xamã, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47, 2011, p. 333-513. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Lei nº 7.771, de 29 de dezembro de 1997. **Cria o Conselho Municipal de Goiânia**. Goiânia, GO: 1997.

GOIÁS (Estado). Lei Complementar nº 26, de 28 de novembro de 1998. **Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=7070. Acesso em: 30 jun. 2018.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 2008 – 2017**. Goiânia: SEE, 2008. Acesso em: 30 jun. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Carlos Sant'Anna. **Participação sociopolítica e governança democrática: o papel dos conselhos municipais de educação na gestão e implementação da política educacional**, 2015. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3032--Int.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

JATAÍ. Prefeitura Municipal. Lei nº 1968/97 de 11 de novembro de 1997. **Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <http://sislegis.camarajatai.go.gov.br/portal/downloadFile.pdf?sv=2&id=184>. Acesso em: 1 jul. 2018.

JATAÍ. Prefeitura Municipal. Lei nº 2. 519, de 08 de março de 2004. **Dispõe sobre a alteração da Lei nº 1968/97 de 11 de novembro de 1997, em seu artigo 3º parágrafo único**.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEHER, Roberto. **O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado**. São Paulo, DP&A Editora, 2005.

LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Alfa e Omega, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

LIMA, Antônio Aparecido. O conselho municipal de educação sob a ótica da comunidade escolar da rede pública municipal de ensino. **Revista Eletrônica Diálogo e Interação da Faculdade Cristo Rei**. Paraná. v. 5, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>. Acesso em: 04 jun. 2017.

LIMA, Antonio Bosco de. **Conselhos Municipais na Educação: perspectivas de democratização das políticas educacionais.** 150 f, 2001. Doutorado em educação (currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBP**AE. v.25, n.3, p. 473-488, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19661/11459>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LIMA, Antonio Bosco de. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Educação em Perspectiva.** Viçosa, v. 1, n. 1, p. 28-46, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-5615-int.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

LIMA, Antonio Bosco de. Conselhos Municipais de Educação no Brasil e a Construção da Concepção da Qualidade. *In:* LIMA. A.B (org). **CMEs no Brasil: qualidade social e política da educação.** Campinas: Alínea, 2017.

LIMA, Antonio Bosco de; RAIMANN, Ari; SANTOS, Fernando dos. Estado democrático e a concepção de democracia e representatividade nos Conselhos Municipais de Educação no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 307-325, 2018.

LOBO, Thereza Larqué de Souza. Descentralização: uma alternativa de mudança. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.1, p.14-24, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9444/8499>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos** – Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

MACHADO PASUCH, Márcia Cristina. **Conselhos Municipais de Educação: Espaço Público Democratizador?** 2013, 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ca3d221fb55bf18d0209bcb45d9213c6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MARCELINO, Mara de Fátima. **Conselho Municipal de Educação e ensino escolar: limites, perspectivas e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes. 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Administração e participação: reflexões para a Educação e Pesquisa.** São Paulo. v.29, n.2, p. 369-373, 2003.

NEZ, Egeslaine de. SIEBIGER, Ralf Hermes. Perfil da Composição dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso. **Revista Educere Et Educare**. v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17936/13146>. Acesso em: 19 ago. 2018.

NEZ, Egeslaine de. Conselho Municipal de Educação (CME): Desvelando o Conceito de Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Humanidades e Inovação**. v.5, n. 1, 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

RIO VERDE. Prefeitura Municipal. Decreto nº 3.496, 14 de maio de 1997. **Dispõe sobre Lei de criação do Conselho Municipal de Educação**. Rio Verde-GO: Poder Executivo, 1997.

RIO VERDE. Prefeitura Municipal. Decreto nº 3.544, de 11 de agosto de 1997. **Dispõe sobre a alteração da Lei de criação do Conselho Municipal de Educação de n. 3.496 de 14 de maio de 1997**. Rio Verde-GO: Poder Executivo, 1997.

RIO VERDE. Prefeitura Municipal. Lei nº 355 de 12 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre a criação do Conselho de Controle Social**. Rio Verde -GO: Poder Executivo, 1998.

RIO VERDE. Prefeitura Municipal. Lei nº 3.494 de 14 de maio de 1997. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino**. Rio Verde –GO: Poder Executivo, 1997.

RAIMMAN, Ari. Elementos da Gestão da Educação: A Problemática Contemporânea. *In*: LIMA, A. B. de. PPP – **Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Ed. Assis, 2015.

RAIMANN, Ari; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente. Estado do conhecimento sobre os CMEs em Goiás. *In*: LIMA, A.B. de. (org.). **CMES no Brasil: Qualidade Social e Política da Educação**. Campinas-SP: Alínea, 2017.

RAIMMAN, Elizabeth Gottschalg; DIAS, Renata Freitas; BARAÚNA, Fátima Almeida. **A perspectiva de participação e de autonomia dos Conselhos Municipais de Educação de Goiás**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/17918/13145> .2018. Acesso em: 4 ago. 2018.

SANTA HELENA DE GOIÁS. Prefeitura Municipal. Lei nº 2041 de 09 de abril de 2001. **Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação**.

SANTA HELENA DE GOIÁS. Prefeitura Municipal. Lei nº 2883 de 26 de outubro de 2016. **Dispõe sobre o valor do Jaton aos Conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Santa Helena de Goiás e dá outras providências**. 2016.

SANTA HELENA DE GOIÁS. Prefeitura Municipal. Lei nº 2352/2006 de 18 de setembro de 2006. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino**. 2006.

SANTOS, Marcos Antonio Carvalho. Educação e Democracia no pensamento de Florestan Fernandes na Década de 1960. *In: Democracia e educação em Florestan Fernandes*; FAVERO, Osmar (org.). – Campinas, SP: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

SANTOS, Paulo Eduardo. **Institucionalização dos conselhos municipais de educação das capitais brasileiras**. 259f, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3933/2/Tese%20-%20Paulo%20Eduardo%20dos%20Santos%20-%202014.pdf>. Acesso: 12 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação Por uma outra Política Educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Claudia Aparecida Hardt. **Gestão Democrática do Ensino Público: Um estudo do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro no período de 1997 a 2004**. 117 f, 2009. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, de Júlio Mesquita Filho. Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90161/silva_cah_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, Irodina de Fátima. **A educação municipal em Mineiros: municipalização, expansão da oferta e desafios da gestão democrática**. 2008, 118p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2008. Acesso em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Irodina.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações**. *In: Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SOARES, Gilson Lopes. **Gestão Escolar: Instrumento da Gestão Democrática ou Autoritarismo Velado?** 2016, 130 f. Dissertação (mestrado) – 2016. f. 130. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/02c868882073f2eff556294ff8ed8342.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOUZA; Silvana Aparecida de. Gestão Democrática da Escola e Participação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, 2012.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. Formação de conselheiros municipais de educação do Estado do Paraná: Acompanhamento e avaliação. **Educere** – XII Encontro Nacional de Educação. 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16372_10674.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em Gestão Escolar**. 20ª ed. Curitiba. IBPEX, 2004.

ANEXO A: Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO: AVANÇOS E IMPEDIMENTOS NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Pesquisador: FATIMA ALMEIDA BARAUNA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81206417.0.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG - Regional Jataí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.654.416

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SUDOESTE GOIANO: AVANÇOS E IMPEDIMENTOS NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA. Pesquisador Responsável: FATIMA ALMEIDA BARAUNA. N. CAAE: 81206417.0.0000.5083. Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG - Regional Jataí. O presente protocolo de pesquisa, intitulado "Os conselhos municipais de educação no sudoeste goiano: avanços e impedimentos na perspectiva democrática" tem como pesquisadora responsável, Fátima Almeida Baraúna. A pesquisa propõe realizar uma ampla discussão sobre o papel dos conselhos municipais de educação no sudoeste goiano, analisando sob uma perspectiva democrática quais foram os avanços e os impedimentos de sua atuação do ponto de vista emancipatório. A pesquisa é de natureza qualitativa, envolvendo os conselhos municipais de educação dos municípios de Rio Verde, Jataí e Santa Helena de Goiás localizados no sudoeste goiano. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas com os conselheiros municipais de educação, a serem agendadas junto à presidência dos referidos conselhos com antecedência. O trabalho pretende mostrar como foram constituídos e como funcionam os conselhos, observando seus papéis fundamentais para o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada do ensino. Nesta ótica, a pesquisa se justifica por desvelar a realidade dos conselhos municipais de educação nos municípios mencionados, produzindo material que poderá servir de subsídio, não apenas aos próprios conselhos, para formação continuada de conselheiros, mas também à sociedade, que busca

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.654.416

caminhos para garantir seus direitos no campo da educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar avanços e limites dos conselhos municipais de educação do sudoeste goiano no viés democrático.

Objetivo Secundário:

Desenvolver breve histórico dos conselhos municipais de educação no Brasil;

Discutir aspectos estruturais e de gestão dos conselhos municipais de educação;

Analisar os conselhos municipais de educação do Sudoeste Goiano e suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por ser uma pesquisa que utilizará como recurso de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas acredita-se que a participação poderá apresentar baixo risco, como constrangimentos e desconforto na concessão de informações.

Benefícios:

Os resultados das análises serão divulgados a comunidade científica e possibilitará novas pesquisas na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os participantes da pesquisa são conselheiros pertencentes aos conselhos municipais de educação dos municípios de Rio Verde, Jataí e Santa Helena localizados na região sudoeste do Estado de Goiás. Salienta-se que os municípios contam com o CME instituído e em pleno funcionamento, viabilizando, a coleta de dados. A pesquisa será realizada por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas com os conselheiros, a serem agendadas junto à presidência dos referidos conselhos. Todos os participantes são maiores de 18 anos. As entrevistas serão realizadas com 36 conselheiros distribuídos entre os conselhos

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.654.416

municipais de educação participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas as informações básicas do projeto; a folha de rosto devidamente assinada pela pesquisadora; a carta de encaminhamento ao CEP, o termo de compromisso assinado pelo orientador, o roteiro de entrevista; o TCLE; os termos de anuência; o projeto completo e a Certidão de Ata de aprovação do projeto de pesquisa no colegiado da UAE-EDU (UFG/Regional Jataí).

- Declaração de que não iniciou a coleta de dados.]

- Projeto e Cronograma corrigido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para fevereiro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	PROJETO_CRONOGRAMA.pdf	15/05/2018 08:07:18	João Batista de Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_11.pdf	15/05/2018 08:06:48	João Batista de Souza	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1023481.pdf	19/04/2018 09:40:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_de_PESQUISA_Fatima.pdf	19/04/2018 09:38:56	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.doc	19/04/2018 09:38:37	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_MODIFICADO_SH.doc	19/04/2018 09:37:50	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.654.416

Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO_SH.doc	19/04/2018 09:37:50	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO_RV.doc	19/04/2018 09:37:41	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO_JTI.doc	19/04/2018 09:34:42	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_RV.pdf	16/03/2018 21:52:51	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.pdf	16/03/2018 20:44:54	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_JTI.pdf	16/03/2018 20:41:26	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_SH.PDF	16/03/2018 20:40:06	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	16/03/2018 20:38:33	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	15/12/2017 11:02:09	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	ENTREVISTACME.pdf	15/12/2017 10:59:05	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito
Outros	Certidao_de_Atta_PROJETO_ARI.pdf	31/10/2017 23:03:50	FATIMA ALMEIDA BARAUNA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

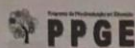
Não

GOIANIA, 15 de Maio de 2018

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Rio Verde



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática”. Meu nome é Fátima Almeida Baraúna, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação **você** não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail <fatimaalmeidabarauna@gmail.com> e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (64) 9 9996-8333.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática” é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva investigar avanços e limites dos Conselhos Municipais de Educação do sudoeste goiano, suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático, nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

O principal benefício desta pesquisa é que, a partir de sua contribuição para a coleta de dados, será possível compreender as características da atuação dos Conselhos Municipais de Educação nas cidades pesquisadas. Assim, possibilitará ainda a socialização dos resultados em publicação de periódicos qualificados, além de divulgação em eventos científicos regionais e nacionais. Tais ações contribuem também para a formação continuada de conselheiros, beneficiando não só a instituição, mas a sociedade em geral.

Como procedimento utilizado para coleta de dados da pesquisa será utilizada a pesquisa exploratória, descritiva, a partir das proposições teóricas acerca do objeto de pesquisa, focar a análise sobre os Conselhos Municipais de Educação mediante bibliografia e documentos que os legitimam. Busca-se ainda interpretá-los tendo como suporte de análise a pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo (coleta de dados), pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas, com questões previamente elaboradas para os conselheiros, a ser agendada com antecedência junto à presidência dos referidos conselhos. O tempo total de duração das entrevistas é estimado trinta (30) dias. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual forma, não se identificarão os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

Os riscos mínimos envolvidos abrangem certo constrangimento ou desconforto emocional devido às informações disponibilizadas, porém, se for prejudicado pela informação concedida, o participante tem direito a indenização nos termos da Resolução 510/2016. Caso ocorra algum dano causado pela pesquisa aos sujeitos pesquisados, os mesmos serão indenizados com cobertura material para reparação o dano, conforme a Resolução 510/2016 do CNS. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

O participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa, exceto no caso de transporte e alimentação do participante, tendo em vista que as ligações à pesquisadora podem ser feitas a cobrar;

Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações das entrevistas serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

Esse termo garante os seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando à pesquisadora a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

A divulgação dos resultados será tornada pública, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem livres para participar da pesquisa será garantido.

Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática", nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fátima Almeida Baraúna sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Verde,.....de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Fátima Almeida Baraúna

Fátima Almeida Baraúna
Pesquisadora responsável

Cidade Universitária BR 364, km 193, nº 3800 - CEP 75801-615, Bloco 05, Sala 23.

E-mail: mestradoeducacao.ufg.jti@gmail.com

Telefone: (064) 3606-8342

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Jataí



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática”. Meu nome é Fátima Almeida Baraúna, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação you não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail <fatimaalmeidabarauna@gmail.com> e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (64) 9 9996-8333.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática” é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva investigar avanços e limites dos Conselhos Municipais de Educação do sudoeste goiano, suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático, nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

O principal benefício desta pesquisa é que, a partir de sua contribuição para a coleta de dados, será possível compreender as características da atuação dos Conselhos Municipais de Educação nas cidades pesquisadas. Assim, possibilitará ainda a socialização dos resultados em publicação de periódicos qualificados, além de divulgação em eventos científicos regionais e nacionais. Tais ações contribuem também para a formação continuada de conselheiros, beneficiando não só a instituição, mas a sociedade em geral.

Como procedimento utilizado para coleta de dados da pesquisa será utilizada a pesquisa exploratória, descritiva, a partir das proposições teóricas acerca do objeto de pesquisa, focar a análise sobre os Conselhos Municipais de Educação mediante bibliografia e documentos que os legitimam. Busca-se ainda interpretá-los tendo como suporte de análise a pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo (coleta de dados), pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas, com questões previamente elaboradas para os conselheiros, a ser agendada com antecedência junto à presidência dos referidos conselhos. O tempo total de duração das entrevistas é estimado trinta (30) dias. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual forma, não se identificarão os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

Os riscos mínimos envolvidos abrangem certo constrangimento ou desconforto emocional devido às informações disponibilizadas, porém, se for prejudicado pela informação concedida, o participante tem direito a indenização nos termos da Resolução 510/2016. Caso ocorra algum dano causado pela pesquisa aos sujeitos pesquisados, os mesmos serão indenizados com cobertura material para reparação o dano, conforme a Resolução 510/2016 do CNS. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

O participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa, exceto no caso de transporte e alimentação do participante, tendo em vista que as ligações à pesquisadora podem ser feitas a cobrar;

Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações das entrevistas serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

Esse termo garante os seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando à pesquisadora a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

A divulgação dos resultados será tornada pública, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem livres para participar da pesquisa será garantido.

Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática", nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fátima Almeida Baraúna sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí,.....de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Fátima Almeida Baraúna

Fátima Almeida Baraúna
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Santa Helena de Goiás



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática”. Meu nome é Fátima Almeida Baraúna, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail <fatimaalmeidabarauna@gmail.com> e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (64) 9 9996-8333.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

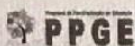
A presente pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática” é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva investigar avanços e limites dos Conselhos Municipais de Educação do sudoeste goiano, suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático, nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

O principal benefício desta pesquisa é que, a partir de sua contribuição para a coleta de dados, será possível compreender as características da atuação dos Conselhos Municipais de Educação nas cidades pesquisadas. Assim, possibilitará ainda a socialização dos resultados em publicação de periódicos qualificados, além de divulgação em eventos científicos regionais e nacionais. Tais ações contribuem também para a formação continuada de conselheiros, beneficiando não só a instituição, mas a sociedade em geral.

Como procedimento utilizado para coleta de dados da pesquisa será utilizada a pesquisa exploratória, descritiva, a partir das proposições teóricas acerca do objeto de pesquisa, focar a análise sobre os Conselhos Municipais de Educação mediante bibliografia e documentos que os legitimam. Busca-se ainda interpretá-los tendo como suporte de análise a pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo (coleta de dados), pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas, com questões previamente elaboradas para os conselheiros, a ser agendada com antecedência junto à presidência dos referidos conselhos. O tempo total de duração das entrevistas é estimado trinta (30) dias. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual forma, não se identificarão os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

Os riscos mínimos envolvidos abrangem certo constrangimento ou desconforto emocional devido às informações disponibilizadas, porém, se for prejudicado pela informação concedida, o participante tem direito a indenização nos termos da Resolução 510/2016. Caso ocorra algum dano causado pela pesquisa aos sujeitos pesquisados, os mesmos serão indenizados com cobertura material para reparação o dano, conforme a Resolução 510/2016 do CNS. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.

Cidade Universitária BR 364, km 193, nº 3800 - CEP 75801-615, Bloco 05, Sala 23.
E-mail: mestradoeducacao.ufg.jti@gmail.com
Telefone: (064) 3606-8342



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

O participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa, exceto no caso de transporte e alimentação do participante, tendo em vista que as ligações à pesquisadora podem ser feitas a cobrar;

Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações das entrevistas serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

Esse termo garante os seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando à pesquisadora a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

A divulgação dos resultados será tornada pública, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem livres para participar da pesquisa será garantido.

Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática", nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fátima Almeida Baraúna sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Santa Helena de Goiás,..... de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Fátima Almeida Baraúna

Fátima Almeida Baraúna
Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Questionário utilizado na coleta de dados (*Google Forms*)

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

Prezado (a)conselheiro(a):

Convidamos você para participar como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano: Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática”, que estamos desenvolvendo para a defesa de dissertação de Mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação ((PPGE) da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí. A linha de pesquisa é Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. Meu nome é Fátima Almeida Baraúna, sou a pesquisadora responsável, sob a orientação do Profº. Dr. Ari Raimann.

A pesquisa objetiva investigar os avanços e limites dos Conselhos Municipais de Educação do sudoeste goiano, suas formas de gestão e atuação em relação ao viés democrático, nas cidades de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

Solicitamos a gentileza de responder esta entrevista composta por 26 questões. Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos participantes. As informações utilizadas nesta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes. Você tem garantido o seu direito da liberdade de se recusar a participar, ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Fátima Almeida Baraúna, responsável pela pesquisa, pelo e-mail fatimaalmeidabarauna@gmail.com, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 9.9996-8333. O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – nº CAAE: 81206417.0.0000.5083 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep_prpi.ufg@gmail.com Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131, bairro Campus Samambaia. Desde já agradecemos.

Fátima Almeida Baraúna

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

1. Endereço de e-mail *

2. Nome do município onde reside.

3. Caso você aceite participar da pesquisa ou se sinta constrangido(a) marque a opção que desejar.*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, desejo participar da pesquisa.
- Não tenho interesse em participar da pesquisa *Pare de preencher este formulário.*

Pare de preencher este formulário.

Este é um convite para você preencher o formulário

Caso o participante utilize o Hotmail, Yahoo, Bol dentre outras formas de e-mail e está com problemas para ver ou enviar este formulário, por favor clique na opção "PREENCHER NO FORMULÁRIO GOOGLE" que aparece no início deste formulário.

4. 1- Qual sua função dentro do Conselho Municipal de Educação?

5. 2 - Qual a área de sua formação profissional?

6. 3 - Assinale a alternativa sobre o seu nível de formação.*Marcar apenas uma oval.*

- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Pós-Graduação – Mestrado ou doutorado

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

7. 4 – Você tem experiência profissional na área da educação?*Marcar apenas uma oval.* () Sim () Não**8. 5- Se sim, em qual o cargo?**

9. 6. Você já foi diretor (a) de escola?*Marcar apenas uma oval.* () sim () Não**10. 7- Você recebeu formação /capacitação específica para exercer o cargo de conselheiro?***Marcar apenas uma oval.* () Sim () Não**11. 8- Se sim, assinale o tipo de formação/capacitação.***Marcar apenas uma oval.* () Cursos () Encontros () Seminários Outro: _____**12. 9- Na sua formação ao longo da vida ouviu falar de gestão democrática?***Marcar apenas uma oval.* () sim () Não

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

13. 10- Como você definiria gestão democrática?

14. 11- Por quanto tempo vigora o cargo de conselheiro, no caso deste Conselho?

15. 12- Qual sua jornada de trabalho semanal dentro do Conselho Municipal de Educação?

16. 13- Qual foi o processo de escolha dos membros atuais deste Conselho Municipal de Educação? Escolha apenas uma alternativa.*Marcar apenas uma oval.*

- a. () Eleição direta, aberta a todos os membros das entidades do município (da sociedade civil e do poder público;
- b. () Escolha indireta, realizada por representantes das entidades do município (da sociedade civil e do poder público;
- c. () Indicação do prefeito municipal;
- d. () Indicação do(a) Secretário(a) de Educação
- e. () Indicação dos vereadores

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

17. **14- Explique como acontecem as reuniões do Conselho Municipal de Educação.**

18. **15- A definição das pautas das reuniões acontece:**

Marcar apenas uma oval.

- a. () no coletivo
- b. () por uma comissão
- c. () pelo(a) presidente

19. **16- Tratar da gestão democrática é também algo importante dentro das responsabilidades do Conselho Municipal de Educação?**

20. **17- Como o Conselho Municipal de Educação promove e incentiva a gestão democrática nas escolas?**

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

21. **18- Como o Conselho Municipal de Educação envolve as entidades públicas e da sociedade civil nas discussões sobre os direitos dos alunos?**

22. **19- Quais documentos o Conselho Municipal de Educação utiliza para o incentivo e promoção da gestão democrática nas escolas?**

23. **20- Como são divididas as tarefas e responsabilidades dentro do Conselho Municipal de Educação para o seu melhor funcionamento, ou tudo é centralizado em quem preside o Conselho?**

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

24. **21- De que forma o Conselho Municipal de Educação envolve regularmente a sociedade para discutir e melhorar a educação?**

25. **22- Quais entidades públicas e da sociedade civil estão engajadas pelo Conselho Municipal de Educação para discutir e tomar decisões sobre as políticas públicas educacionais?**

26. **23- Segundo sua opinião, como o Conselho Municipal de Educação deve atuar em favor da educação na garantia do direito dos alunos?**

20/08/2018

Pesquisa com os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação de Jataí, Rio Verde e Santa Helena de Goiás.

27. **24- Você acha que o executivo ou o legislativo interferem nas ações do Conselho?**

28. **25- Quais as principais dificuldades percebidas pelos Conselheiros a respeito de como as escolas fazem seu trabalho?**

29. **26- Na sua opinião, o que precisaria mudar na forma de gestão deste Conselho?**

Powered by
 Google Forms

Apêndice E – Memorial

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa teve como perspectiva o materialismo histórico dialético, imprimo aqui minha historicidade, ressaltando minha trajetória acadêmica e profissional, com intuito, justificar o caminho percorrido até à presente produção científica.

Neste caminho, tão logo concluí a primeira etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental), optei por cursar Técnico em Magistério, curso profissionalizante a nível do Ensino Médio, em 1979. Assim, antes mesmo da conclusão desse curso já me encontrava inserida no processo ensino/aprendizagem como professora na Educação Infantil da rede privada de ensino em Rio Verde (GO). Esse contexto vivenciado revela a necessidade que o capital teve de reprodução da força feminina de trabalho, em particular no campo educação brasileira, para manter a ordem estabelecida.

Diante de tal realidade, procurava ministrar as aulas embasando nas aprendizagens enquanto aluna do curso de nível técnico e nas experiências observadas e compartilhadas entre as professoras na instituição na qual trabalhava. Este foi o início de um trabalho marcado por situações angustiantes, conflitantes, de inseguranças e anseios, pois eu, ainda uma adolescente por força das condições financeiras de meus pais, me vi assumindo uma profissão para qual ainda não estava qualificada. Tais situações mediante a atuação enquanto docente, eram sentidas especialmente na carência da formação profissional.

Prossigui trabalhando como docente sempre buscando formação profissional. Assim, concluí o curso de graduação em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (UNIRV), em 1994, e a especialização em Língua Portuguesa e Alfabetização pela Universidade Federal de Goiás, em 1998.

Nos caminhos trilhados na vida profissional, estive atuando na função docente nos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de exercer a função de coordenadora pedagógica, tanto na rede Estadual, quanto na Municipal. No período entre 2006 a 2016, atuei na função de Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde.

Ao final do ano de 2016, fui aprovada no processo seletivo para cursar mestrado em educação, quando já participava do grupo de pesquisa acerca dos Conselhos Municipais de Educação, realizado na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

Neste espaço foi possível a aquisição de conhecimentos a respeito da importância dos CMEs para a transformação da realidade educacional, no sentido da garantia da qualidade da educação socialmente referenciada.

Isto contribuiu para escolha do objeto de estudo desta pesquisa, o que me autoriza dizer que neste processo de formação me encontro em transformação no exercício da função de diretora escolar, cuja gestão pretende ancorar-se nos preceitos democráticos em consonância às perspectivas defendidas neste estudo.