

ALBERTO RIBEIRO DO CARMO

**OS CONSELHOS ESCOLARES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA**

Universidade Federal de Goiás

1996

ALBERTO RIBEIRO DO CARMO

**OS CONSELHOS ESCOLARES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Walderês Nunes Loureiro.

Universidade Federal de Goiás

1996

COMISSÃO EXAMINADORA

Antônio Carlos Guimarães

R. Graziotin

W. B. Reis

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Walderês Nunes Loureiro que me acompanhou, desde o projeto deste trabalho, com paciência e dedicação. Sou grato pela suas orientações seguras e pela feliz oportunidade de uma rica e inesquecível convivência.

Aos professores do mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação/UFG, especialmente à Prof^a Dr^a Maria Tereza Canesin Guimarães e ao Prof. Itami Campos, do ICHL/UFG, pela atenciosa leitura e pelas observações pertinentes, por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus colegas do mestrado, principalmente ao grupo de estudo constituído por Gilda Guimarães, Ana Maria Gonçalves e Luciene Lima A. Pires, pela caminhada que fizemos juntos, pelos incentivos e críticas oportunas.

Às amigas Madalena Carvalho de Melo e Darcy Costa que, com dedicação, sacrificaram horas de descanso para revisar e digitar os originais.

À Universidade Católica de Goiás, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e CAPES, que me possibilitaram condições de dedicação exclusiva para realizar esse trabalho.

Aos colegas e amigos, professores e funcionários da rede municipal de ensino de Goiânia, pelas mais variadas colaborações, apoio e estímulo para continuar buscando os caminhos de construção de uma escola pública democrática.

À minha companheira, Cida, pela sua presença constante, solidária e serena em todos os momentos.

Aos meus filhos, Artur, Bruna e Nádía que toleraram pacientemente as minhas ausências e aprenderam a conviver com a minha necessidade de silêncio para trabalhar. Que eles e todas as crianças possam viver num mundo mais justo e feliz.

À minha mãe, Dona Diomar, simples e notável mulher que me garantiu os primeiros estudos e me incentiva até hoje.

Ao meu pai, João Ribeiro, o eterno companheiro, referência para toda a minha vida, e que não está mais aqui para presenciar o fim deste trabalho.

RESUMO

A implantação dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Goiânia em 1992 foi iniciativa da Secretaria Municipal de Educação como resposta às lutas dos vários segmentos organizados da sociedade goianiense, consonantes com um movimento nacional de lutas em prol da educação, pós regime militar (1964/1985). Particularmente, as entidades da sociedade civil goianas ligadas à educação, a partir do final da década de 70, participaram dessas lutas, acreditando na melhoria da qualidade de ensino através da criação de mecanismos de participação democrática na gestão da escola pública.

Apesar da implantação das eleições diretas para diretor de escola no município de Goiânia, as entidades continuaram lutando por outros mecanismos de participação da comunidade na gestão da escola, tais como os Conselhos Escolares, para que o processo de democratização pudesse avançar.

Ao serem instituídos pela Lei Orgânica do Município de Goiânia em 1990 e decretada a sua criação em 1992, a Secretaria Municipal de Educação desencadeia o processo de instalação dos Conselhos Escolares em todas as escolas municipais. Estes tiveram uma atuação que não ultrapassou aquelas iniciativas desenvolvidas pelas antigas Associações de Pais e Mestres (APMs) ou pelas Caixas Escolares, apresentando-se mais como órgão burocrático de exercício do poder centralizado da SME.

ABSTRACT

The implantation of the school councils at the municipal education network of Goiânia, in 1992 was an initiative of the Education town clerk, as an answer to the struggle of various organized segments of the people of Goiânia consonant with a national movement of struggles in favor of education, after military government (1964/1985). Particularly, the entities of the civil society of the people of Goiás, linked to education, from the end of decade 70' participated in those struggles, believing in the improvement of the education quality through the creation of mechanisms of democratic participation in the administration of public schools.

In spite of the implantation of direct election for school director in the municipality of Goiânia, the entities continued fighting for other mechanisms of participation of the administration of the school, such as the School Councils, so that the educational democratization could advance.

As they were instituted by the organic law of municipality of Goiânia in 1990 and its creation decreed in 1992, the Education town clerk (SME), unchains the process of installation of the school councils in all the municipal schools. These had an actuation that didn't surpass those initiatives developed by the old Parents Teachers Association (APMs) or by the scholar kitties presenting themselves more as bureaucratic organization of the centralized power exercise of the Education town clerk (SME).

SIGLAS UTILIZADAS

- ABESS — Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
- AESP — Associação de Arte-Educadores de São Paulo
- AGA — Associação Gaúcha de Arte-Educadores
- ALB — Associação de Leitura do Brasil
- AMIE — Associação Mineira de Inspetores Escolares
- ANAMPOS — Articulação Nacional do Movimento Popular e Sindical
- ANDE— Associação Nacional de Educação
- ANDES — Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPAE — Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação
- ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS — Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
- AOEGO — Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Goiás
- APM — Associação de Pais e Mestres
- ASESP — Associação dos Sociólogos de São Paulo
- ASSUEGO — Associação dos Supervisores Educacionais do Estado de Goiás
- CEADEP — Centro de Estudos e Assessoria em Defesa do Ensino Público
- CEAS — Centro de Estudos e Ação Social
- CEBES — Centro Brasileiro de Estudos e Saúde
- CECUP — Centro de Educação e Cultura Popular
- CEDAC — Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária
- CEDEC — Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
- CEDES — Centro de Estudos Educação & Sociedade

CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEDIF— Centro de Estudos, Documentação e Informação Paulo Freire
CENPA — Centro Piauiense de Ação Cultural
CEPIS—Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CERU — Centro de Estudos Rurais e Urbanos
CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPP — Centro de Professores Paulistas
CPG — Centro dos Professores de Goiás
CPV — Centro de Pastoral Vergueiro
FBAPEF — Federação Brasileira de Associações de Professores de
Educação Física
FENASE — Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FENOE — Federação Nacional de Orientadores Educacionais
IBASE — Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
ICEA — Associação Internacional de Educação Comunitária
INCA — Instituto Cajamar
INTERCOM — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de
Comunicação
MOECO — Movimento de Educação Comunitária de São Paulo
SBEC — Sociedade Brasileira de Educação Comparada
SME — SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO
SINTEGO — Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UCBC — União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UMES — União Municipal dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O BRASIL EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA	18
1.1 Educação e transição democrática em Goiás	23
1.1.1 As Universidades e as exigências de mudanças	24
1.1.2 Movimentos populares	29
1.1.3 Os professores articulam-se no Centro dos Professores de Goiás	31
1.1.4 As oposições goianas no poder	35
1.2 O ensino em Goiânia em tempos de transição democrática	46
1.2.1 A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (1982/1986): tentativas de mudanças	50
1.2.1.1 A eleição direta para Diretor de Escola	56
1.2.1.2 O Conselho do Magistério	61
1.2.1.3 O Setor de Apoio Estudantil	63
1.2.1.4 Do planejado ao realizado	68
1.2.2 Interrupção das iniciativas democráticas	73
2. OS CONSELHOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	76
2.1 A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (1989/1992)	80
2.1.1 A democratização do ensino: uma meta postergada	86
2.2 Criação e implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino	90
2.2.1 Antecedentes dos Conselhos Escolares: as APMs	92

2.2.2 O Sindicato dos Professores e os Conselhos Escolares	99
2.2.3 A Câmara Municipal e os Conselhos Escolares	113
2.2.4 A Secretaria Municipal de Educação e os Conselhos Escolares	118
2.2.4.1 A Comissão da Assessoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação	123
2.2.4.2 Elaboração do Estatuto-Proposta	134
2.3 Os Conselhos Escolares nas Escolas	137
2.3.1 As concepções	141
2.3.2 As resistências	145
2.3.3 A dissolução	152
2.4 A posse dos conselheiros. O auge do processo de criação dos Conselhos Escolares?	156
2.4.1 Curso de Liderança para os Conselheiros	158
2.4.2 As realizações dos CEs	160
3. GESTÃO COLEGIADA DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	164
3.1 A gestão colegiada da escola e a educação (meio) para a formação cidadã (fim)	169
3.2 Os Conselhos Escolares nati-mortos da rede municipal de ensino de Goiânia	179
3.3 Para continuar na trilha da escola cidadã ...	190
BIBLIOGRAFIA	194
ENTREVISTAS POR ORDEM DE REALIZAÇÃO	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, no período de 1964/1985, sofrendo os reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, das contradições inerentes aos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes, viveu momentos de intensa repressão e de liberalização política.

O período de maior repressão política deu-se a partir do Ato Institucional nº 5 (dezembro de 1968), quando o Estado pretendeu sufocar a sociedade civil buscando eliminar aquelas oposições que vinham de segmentos como os de intelectuais, estudantes e trabalhadores. Com um aparelho repressivo monstruoso, o Estado conseguiu, através do terror, impor o silêncio que queria.

Mas, a partir da denominada "distensão" do Governo Geisel (1974/1979), iniciou-se um período de liberalização política que continuou com a "abertura" do Governo Figueiredo (1979/1985), quando o AI-5 foi revogado e concedida a anistia política aos condenados pelo Governo Militar; decretado o fim da censura à imprensa, a extinção do bipartidarismo e a reorganização do quadro partidário.

Segundo Germano (1993) as raízes de tal processo podem ser buscadas, primeiramente, na própria crise do modelo de desenvolvimento capitalista adotado a partir de 1964.

O ciclo de expansão econômica, representado pelo “milagre brasileiro” entra em crise em decorrência dos ajustes da economia internacional realizados a partir de 1973 e 1979. No nível político, ocorre uma nova mudança na correlação de forças entre as diversas facções militares. [...] Enquanto isso, as divergências no seio das próprias classes dominantes começam a se aguçar; assim, uma parte delas passa a engrossar as fileiras da oposição. Em 1974, são realizadas eleições, e o partido oposicionista — o MDB — , obtém significativa vitória em todo o país, fato que se repetiria em 1976, 1978 e 1982 (Germano, 1993: 95).

A partir do final da década de 70, as instituições da sociedade civil brasileira desencadearam uma luta de resistência contra o autoritarismo do Estado e buscaram uma descentralização política, democrática e participativa, ao contrário da descentralização tecnocrática vigente no regime militar (1964/1985).

Através do Decreto-Lei nº 200, de 20 de fevereiro de 1967, o governo federal tentou impor uma descentralização da administração pública. Uma iniciativa de caráter autoritário, condizente com o espírito das forças que tomaram o poder central,

onde o que podia ou devia ser descentralizado foi decidido na cúpula, cabendo aos órgãos descentralizados apenas o poder de execução das decisões das instâncias superiores. A rígida separação entre

órgão decisório e órgão executor representou nitidamente o espírito positivista e tecnocrático dos militares e de seus tecnoburocratas que então assumiram o poder. Durante o regime militar, essa pseudodescentralização, na prática, só reforçou e consolidou o longo período de predomínio do pêndulo da centralização e do autoritarismo no País (Santos Filho, 1992: 220 - 221).

Para exemplificar essa descentralização implementada pelo governo federal na década de 70, e reforçada no início da década de 80, na área da educação, citamos o programa "Pró - Município", através do qual o governo federal passou a fazer acordos diretos com os municípios que desejassem obter verba federal para a educação básica. Segundo constatação do Banco Mundial, tal política consumiu mais da metade do dinheiro com a burocracia intermediária, reforçando os tradicionais vícios do clientelismo e deteriorando mais ainda a educação municipalizada (Lagoa, 1988).

A sociedade civil brasileira resistiu a esse projeto tecnocrático e autoritário procurando, dentro do que foi possível, organizar-se e reagir à repressão política, ideológica e econômica do governo federal. Instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras associações profissionais e científicas e os grandes sindicatos mantiveram-se firmes na luta pela abertura democrática e contra todas as mazelas que resultavam da repressão política, ideológica e econômica do governo militar.

Novas entidades e organismos da sociedade civil surgiram a partir da década de 70 aliando-se àquelas tradicionais instituições.

Esse movimento da sociedade civil, permeando os mais variados segmentos sociais — desde os trabalhadores da cidade aos bóias-frias do campo, dos funcionários públicos aos empregados das estatais, dos professores de 1^o e 2^o graus aos docentes universitários, dos favelados aos moradores de bairros, das mulheres e dos negros discriminados aos índios —, constituiu-se num dos grandes fatores do recente processo de redemocratização do País em bases historicamente novas em certos aspectos. Em nenhum período de sua história a sociedade brasileira apresentou tal complexidade de instituições e organizações independentes do Estado (Santos Filho, 1992: 222).

Dentro do movimento pela democratização da sociedade buscou-se a democratização do ensino, entendida como a garantia da universalização do acesso à educação pública, ao saber historicamente acumulado, e gestão colegiada das instituições escolares, ao lado do mesmo movimento que buscava a democratização da gestão das instituições da sociedade. Advogava-se a ampliação da concepção de democracia e exercício da cidadania, ou seja, de que *“os cidadãos só aprenderão a vivência democrática praticando-a de modo efetivo e diuturno e não apenas elegendo periodicamente seus dirigentes e governantes”* (Idem, 1992: 225).

Ainda na década de 70 desenvolveram-se algumas experiências de gestão democrática e participativa da escola em alguns municípios,

que, por isto, ficaram conhecidas, como a de Piracicaba, em São Paulo (Hermann Neto, 1984); a de Boa Esperança, no Espírito Santo (Covre, 1984) e a de Lages, em Santa Catarina (Carneiro, 1984).

Com a eleição dos governadores de Estado (1982) aconteceram outras experiências democráticas de planejamento e gestão das escolas públicas em alguns Estados da Federação, como em Minas Gerais, em São Paulo, em Santa Catarina (Pranstretter, 1989; Prais, 1990; Pedroso, 1991; Cunha, 1991; Rodrigues, 1986).

Por fim, vimos incorporados na Constituição Federal (1988) — Seção I do Capítulo III do Título VIII, da Ordem Social, artigo 211 — o princípio da *"gestão democrática do ensino público na forma da lei"*. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, assimilando as propostas das entidades educacionais e científicas, estabelece que o sistema nacional de educação deve reger-se pela *"simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares"* (artigo 9, inciso IV) estabelecendo ainda que as *"decisões e controles de caráter pedagógico, administrativo e financeiro"* das escolas devem ser descentralizados (artigo 22, § 2º).

Essa descentralização do sistema educacional e a autonomia das escolas, acompanhadas da aplicação do princípio da gestão democrática ou colegiada, *"abrirá espaços para que a escola se transforme numa*

¹ A LDB (em tramitação desde 1988), depois de aprovada na Câmara dos Deputados (1990), com um projeto resultante do consenso entre parlamentares e segmentos ligados à educação, sofreu uma série de alterações com o substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ). Este substitutivo votado no Senado Federal contém alterações quanto ao dever do Estado com relação à oferta de educação básica para todos, quanto à gestão da escola e do sistema educacional e quanto à valorização (regulamentação) dos profissionais da educação.

instituição mais crítica e criativa dentro da sociedade” (Santos Filho, 1992: 231).

É nesse contexto que houve a criação dos CONSELHOS ESCOLARES na rede municipal de educação de Goiânia, ao final da gestão do governo peemedebista de Nion Albernaz (1989/1992).

O objetivo deste trabalho é buscar os fatos que podem explicar o nascimento e a trajetória dessa iniciativa e, ao mesmo tempo, assinalar o Conselho Escolar como importante dispositivo de democratização da escola pública.

Através da democratização do ensino busca-se aproximar as atividades educacionais dos interesses e necessidades dos usuários da escola pública. Através da autonomia e gestão democrática, a escola pública procura estar a serviço daqueles que a freqüentam. A gestão democrática busca realizar o controle das ações do Estado pela sociedade civil (Arroyo, 1979: 40), busca formas de pressionar o Estado para que utilize os recursos de todos no atendimento das necessidades básicas da população. E no caso da educação escolar nos lembra Paro que

trata-se de reivindicar não apenas que os recursos sejam utilizados para a viabilização do ensino, mas também que tal ensino se dê, na forma e no conteúdo, de acordo com os interesses das classes trabalhadoras, que são as usuárias da escola pública (Paro, 1995: 115).

Dentro de uma prática de participação coletiva, exercitando a cidadania, a educação escolar colabora na construção de uma sociedade mais solidária, mais igualitária e mais justa.

O **primeiro capítulo** resgata a participação das entidades goianas da área educacional (universidades e sindicato dos professores de primeiro e segundo graus), dos partidos de oposição ao regime militar e dos movimentos populares na luta pela democratização do país.

O **segundo capítulo** discute a implantação dos Conselhos Escolares na rede municipal de educação de Goiânia, destacando a proposta pedagógica da SME (1989/1992) que, apesar de conter o propósito de democratizar o ensino municipal, dá prioridade a outras metas, particularmente , a qualificação do professor.

Não se deixa de ressaltar a fragilidade do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEGO) no tratamento da questão da formação dos CEs e do envolvimento da comunidade escolar nas atividades educacionais, ficando sua atuação, no que diz respeito à democratização do ensino, restrita à eleição dos Diretores de Escola.

O **terceiro capítulo** pretende mostrar como a formação dos CEs na rede municipal de Goiânia, seguiu um percurso que não desembocou na instauração da prática democrática na gestão do ensino público.

Esse estudo reflete sobre a importância dos CEs, na perspectiva de se realizar uma educação nas escolas públicas, afinada com os interesses populares. O CE é uma articulação política que possibilita aos usuários da escola pública, participar da melhoria dessa escola e de sua democratização.

1. O BRASIL EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Os interesses do grande capital e da burguesia nacional, através do Golpe de Estado de 1964, impuseram um governo de regime militar no país. Os conceitos mínimos de democracia foram ignorados e a nação tratada pelos donos do poder como se fosse um exército de ocupação, mantendo sob controle um povo derrotado. Mas, como bem lembra Weffort (1986: 89), não fica impune o Estado que age assim. Acaba caindo no descrédito e perde a confiança e o apoio popular qualquer Estado que sobrevive às custas do terror. A indignação, o desejo de liberdade ou até mesmo a necessidade de controlar o medo acabam levando a sociedade civil a buscar meios de controlar esse Estado.

A ditadura militar não tardou a mostrar que o sonho de um Estado intervencionista e igualitário havia se transformado em pesadelo. O crescimento da economia dava-se às custas do crescimento da miséria das massas, e os oponentes do governo, tanto os de esquerda quanto os liberais que haviam apoiado o Golpe, eram reduzidos a seres humanos desprotegidos e amedrontados.

As decepções ideológicas de uns e a necessidade de garantir a sobrevivência de muitos levaram desde socialistas e comunistas, até

liberais e conservadores, a lutarem pelo fortalecimento da sociedade civil para defenderem-se das monstruosidades praticadas pelo Estado.

Assim, as forças políticas de oposição aos governos militares foram aglutinando-se em torno de uma Frente Ampla, constituindo-se no Movimento Democrático Brasileiro, com um programa que incluía a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, a anistia aos punidos por atos políticos e a revogação da legislação autoritária em matéria trabalhista, econômica e cultural.

Com avanços e recuos, o MDB liderou o processo de democratização do país. Nas eleições de 1974, recebeu quase a metade dos votos para a Câmara dos Deputados e mais do que isso para o Senado, e em 1977 conquistou a maioria das prefeituras (Cf. Cunha, 1991: 24). A nação começa a viver um período de **Transição Democrática** com a expectativa de consolidação de um regime democrático dentro da denominada **Nova República**, prometida por Tancredo Neves em seu discurso de candidato vitorioso no colégio eleitoral (1985).

Com a anistia aos punidos pelos atos de exceção (agosto de 1979) voltaram ao país importantes líderes que haviam tido seus direitos políticos cassados (Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luis Carlos Prestes) e com a reforma da lei orgânica dos partidos políticos (dezembro de 1979), deu-se a formação de novas agremiações:

Os aliados do regime militar criaram o Partido Democrático Social — PDS, enquanto as oposições se dividiram, conforme o esperado. O setor mais conservador do antigo MDB criou o Partido Popular — PP,

tido pelos militares como “a oposição confiável”; o trabalhismo moderno e os setores que defendiam um confronto com o governo militar, embora sem o apelo imediato às armas, criaram o Partido dos Trabalhadores — PT; os antigos trabalhistas, social-democratas e outras correntes vinculadas a lideranças locais ou carismáticas alinharam-se no Partido Democrático Trabalhista — PDT e no Partido Trabalhista Brasileiro — PTB. Apesar dessas defecções, o MDB se recompôs, acrescentando a palavra **partido**, então obrigatória, antes da antiga sigla, tornando-se o PMDB. Manteve o caráter de frente oposicionista, alinhando liberais, comunistas e socialistas no propósito de derrotar eleitoralmente o regime militar (Cunha, 1991: 24 - 25)

Nas eleições para os governos estaduais em 1982, o PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro e o PMDB venceu em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. Mais uma conquista para respaldar a iniciativa da campanha suprapartidária, em 1985, por uma emenda constitucional restabelecendo a eleição direta para Presidente da República (“Diretas Já”). A emenda não foi aprovada e foi criada a **Aliança Democrática** que apoiou a candidatura de Tancredo Neves, no colégio eleitoral, contra o candidato Paulo Maluf, do Partido Democrático Social (PDS). Essa Aliança Democrática formou-se da junção do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) com um setor dissidente do PDS , abrigados sob a sigla do PFL (Partido da Frente Liberal), onde estava o vice-presidente da República Aureliano Chaves e o ex-presidente do PDS, José Sarney. O candidato à presidência da República Tancredo

Neves tinha ao seu lado, como vice-presidente, exatamente o ex-presidente do PDS, o partido de sustentação política do regime militar e articulador da derrota da eleição direta para presidente.

A Aliança Democrática assumiu o compromisso de promover a conciliação entre a sociedade e o Estado, entre o povo e o governo. Tinha como metas: restabelecer as eleições diretas, livres e com sufrágio universal para presidente da república, prefeitos das capitais dos Estados; convocar a Assembléia Constituinte livre e soberana, em 1986; restabelecer as prerrogativas do poder legislativo e do poder judiciário; reprogramar a dívida externa em condições que preservassem o povo de sacrifícios insuportáveis e resguardassem a soberania nacional; adotar medidas de emergência contra a fome e o desemprego; promover a desconcentração do poder e descentralização do poder decisório; oferecer educação fundamental para todos, fortalecer a universidade e efetivar a sua autonomia, apoiar a pesquisa, o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural; e outras tantas medidas que trariam profundas mudanças políticas e econômicas no país (Cunha, 1991: 25).

A Aliança Democrática sai vitoriosa no colégio eleitoral, mas Tancredo Neves (PMDB), tido pelos militares como "*oposição confiável*", foi internado na véspera de sua posse (15 de março de 1985) e faleceu em São Paulo no dia 21 de abril de 1985. José Sarney assume a presidência da República e o governo, por vias transversas, continuou com o PDS, partido de sustentação política do regime militar.

A disputa entre os partidos integrantes da Aliança Democrática pelos ministérios e cargos federais nos estados e municípios, acabou

criando uma situação próxima da ingovernabilidade (Cf. Cunha, 1991: 29). O rompimento formal da Aliança Democrática foi inevitável. Essa situação de ingovernabilidade provocou o ressurgimento de organizações políticas de direita que procuram aproveitar-se para recuperar o espaço político que haviam perdido. A União Democrática Ruralista, a União Brasileira de Empresários, a Ação Integralista Brasileira e as próprias Forças Armadas, divulgaram análises alarmantes sobre a situação do país e buscaram apoio para as suas teses com soluções autoritárias.

Mesmo com os inegáveis avanços no processo de alargamento dos limites políticos e sociais, sobretudo com a Assembléia Nacional Constituinte, a transição democrática não conseguiu concretizar a Nova República nos termos prometidos pela Aliança Democrática. E o PMDB, força política majoritária dentro da Aliança Democrática, demonstrou que possuía uma concepção limitada de democracia representativa e conviveu mal com a participação popular e relacionou-se bem com as heranças autoritárias.

Após ter desempenhado o seu papel, após ter colocado o Estado brasileiro dentro dos limites de uma democracia liberal, conservadora e, no máximo, representativa, a dissolução da Aliança Democrática seria inevitável. Para realizar essas conquistas a Aliança Democrática valeu-se da apropriação do discurso da esquerda e apresentou-se como aliada dos trabalhadores com promessas de realizar um governo segundo as expectativas da maioria da população.

Em 1989 realizou-se a primeira eleição direta para presidente da república com a vitória de Fernando Collor de Mello, ex-governador de

Alagoas, do inexpressivo Partido da Renovação Nacional (PRN), que prometia a restauração da moralidade nos negócios públicos e um governo de orientação neo-liberal, isto é, com um Estado mínimo e a liberação dos mecanismos de mercado. Acusado de prática de corrupção, este presidente foi submetido a um processo de *impeachment* tendo sido destituído do poder depois de pouco mais de dois anos de mandato (dezembro de 1992).

1.1 Educação e transição democrática em Goiás

A transição democrática em Goiás teve ampla participação dos segmentos organizados da sociedade civil, exigindo mudanças, reprovando a ordem social vigente e o ideário do regime militar, colocando a urgência de uma rearticulação política com vistas à efetivação de relações democráticas, sob os ditames dos interesses populares.

A sociedade goiana participou dessa luta com a mesma disposição e intensidade em que ela se deu em todo o país, ao final da década de 70 até meados de 80. Conforme pode-se verificar nos programas dos partidos políticos de oposição ao regime militar, também aqui não foi diferente a absorção das propostas democráticas gestadas no interior dos movimentos populares, da organização sindical, particularmente do professorado.

Os movimentos populares e entidades da área educacional em Goiás preocupavam-se com as relações da educação com a sociedade

dentro dos princípios de uma democracia participativa e identificada com os interesses populares.

1.1.1 As Universidades e as exigências de mudanças

Em 1979, as universidades goianas, UFG e UCG, iniciaram estudos "com a preocupação de analisar a estrutura social brasileira e a função do pedagogo na sociedade" e no mesmo ano "enviaram ao MEC, documento sugerindo que se proceda ampla consulta a todas as instâncias formadoras a fim de aprofundar a questão" (Coelho et alii, 1984: 111). Em 1980, aconteceu a Semana da Educação, sob o tema "A Formação do Educador", promovida pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás. Também nesse ano instalou-se em Goiânia o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador com o objetivo de articular as atividades dos professores e alunos voltadas para a reformulação dos cursos de Pedagogia, envolvendo também as demais Licenciaturas²

Em 1981 são realizados o I Encontro Goiano dos Estudantes de Pedagogia — 1º EGEP — e um Seminário Promovido pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. No mesmo ano, esse Comitê é transferido de Goiás para São Paulo, durante a realização da reunião

² "Goiânia foi escolhida para sediar o Comitê Pró-Formação do Educador, cujo objetivo era articular atividades dos educadores e educandos visando influenciar diretamente na reforma do curso de Pedagogia que estava sendo proposto pelo MEC. O MEC promoveu e coordenou encontros locais, estaduais e regionais, o comitê se fez representar em todos eles. Além disso, recebeu propostas de reformulação do curso de Pedagogia de várias universidades e intercambiou-as. Uma tendência defende a tese da docência como base de identidade do pedagogo. Nesse sentido, afirma o princípio de docência ampliada, ou seja a capacitação do pedagogo fundada na docência permite o exercício da regência de classes e de funções técnico-pedagógicas e administrativas na escola. A outra defende a tese da formação técnica específica para o exercício de cada uma das funções técnico-pedagógicas" (Calaça, 1993: 41).

anual da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências — SBPC (Coelho, 1984).

Em 1982 e 1983, respectivamente, foram realizados o I e II Encontros de Escola Pública de Goiânia, promovidos pela Faculdade de Educação da UFG.

O I Encontro teve como objetivos conhecer a escola pública em sua totalidade, ou seja, explicitar as múltiplas dimensões da sua prática pedagógica; questionar a atitude da FE frente a Escola Pública de 1º e 2º Graus; propor ações concretas e conjuntas da Faculdade de Educação e desses diferentes níveis de atuação político-pedagógica (Ulhoa *et alii*, 1984: 24).

Na primeira fase do I Encontro participaram mais de 320 professores (primeiro e segundo graus) de 26 escolas (12 municipais e 14 estaduais)³, *“cuja seleção atendeu aos seguintes critérios: diversificação dos setores da cidade a serem visitados e existência de ‘pontos de contato’ (alunos e/ou professores da FE) atuando nessas escolas”* (*Idem*: 24). Muitas questões levantadas nessa primeira fase, estavam relacionadas com a autonomia e democratização da escola: (Cf. I Encontro de Escolas Públicas — 1ª fase, 1982: 3 - 4).

a) politicagem e apadrinhamento político com influência direta nas escolas;

b) falta de autonomia da escola — financeira, administrativa e didático-pedagógica;

³ Cf I Encontro de Escolas Públicas de Goiânia. *Relatório da 1ª fase* Goiânia, UFG/FE, 1982: 2 [mimeo].

c) irresponsabilidade e descompromisso por parte da comunidade escolar: professores, pessoal técnico-administrativo, pais e alunos;

d) ausência de participação dos pais;

e) desconsideração, por parte da escola, das condições de vida dos alunos mais pobres.

Na plenária da segunda fase desse I Encontro (27 de novembro de 1982), que contou com a participação de cerca de 450 professores, deliberou-se pelo encaminhamento de algumas alternativas de construção de uma Nova Escola, tais como: (Cf. I Encontro de Escolas Públicas de Goiânia — 2ª fase, 1982: 2 - 4)

a) participação conjunta no repensar a integração escola-comunidade;

b) facilitação de integração professor/comunidade através de: lotação dos professores, preferencialmente, seguindo critérios de proximidade residência/escola;

c) permanência do professor na mesma escola com contrato em tempo integral;

d) apoio às comunidades escolares no sentido de que elas pudessem exercer a autonomia a que tinham direito quanto à: aplicação de dotações orçamentárias;

e) implantação de currículos experimentais para atender às necessidades dos alunos;

f) implantação de cursos especiais para o noturno;

g) realização de reuniões com os pais e trabalhos com a comunidade;

h) organização de calendário, da grade curricular e do regimento da escola para atender às necessidades da escola

Nesse I Encontro propôs-se a continuação dos debates, o que aconteceu no II Encontro, realizado em 1983 nos mesmos moldes do primeiro.

O que houve de novo foi a ênfase na participação e compromisso das pessoas diretamente envolvidas nessa problemática (pais, professores, alunos) na busca de soluções. Assim, a temática do segundo encontro, cuja preocupação básica era discutir, propor e criar uma nova escola, foi a questão do compromisso e da participação (Ulhoa *et alii*, 1984: 25).

Na preparação do II Encontro⁴, entre os problemas mais discutidos, estavam as questões da autonomia das escolas e a necessidade de redução da influência político-partidária na vida da escola. Os temas desse Encontro foram: 1) Escola Pública: a dimensão do nosso compromisso; 2) A Autonomia da Escola: uma questão de participação; 3) O Estatuto do Magistério.

Dentre as deliberações da plenária deste encontro destacam-se:

Garantir as condições para a escola ser autônoma com destinação de verbas para funcionamento, liberdade de regimento próprio, de grades curriculares, de decisão sobre conteúdo a ministrar e escolha de sua direção;

Criar formas de eliminar a influência político-partidária nas escolas;

⁴ Participaram desse Encontro 78 escolas, entre estaduais e municipais. (Cf. II Encontro de Escolas Públicas de Goiânia Relatório da 1ª fase. Goiânia, UFG/FE, 1983: 2-3) [mimeo]

Iniciar o processo de reformulação da escola pública em suas próprias unidades de trabalho, unificando forças pela criação de equipes compostas de professores, orientadores, supervisores, diretores, alunos e pais dentro das escolas;

Democratizar a escola, ou seja, abri-la aos professores [...]; -

Promover a criação de Associação de Pais e Mestres, livres, sem a tutela da direção da escola [...] (idem: 34 - 35, grifo nosso).

Depois desse Encontro, foi elaborado um cronograma de atividades para divulgar aquelas conclusões e dar encaminhamentos junto às instâncias próprias: escolas, universidades, governo estadual e municipal (*ibidem*: 33 - 35).

Nesses dois encontros ficou patente a necessidade de se tratar a questão educacional coletivamente, ou seja,

o aprofundamento da percepção de que a tarefa de mudança é uma tarefa coletiva a ser empreendida por todos aqueles que, de alguma forma, estão ligados à escola pública de 1º, 2º e 3º Graus: corpo técnico-administrativo, professores, pais, alunos e a sociedade em geral, incluindo as autoridades governamentais (II Encontro de Escolas Públicas de Goiânia — Documento -Síntese, 1993: 8).

A Faculdade de Educação da UFG e o Departamento de Educação da UCG buscavam nesse momento pautar o trabalho pelo "*conhecimento, discussão e intervenção na escola pública*" (Calaça, 1993: 6). Abriram novos campos de estágio na rede pública e alimentaram o debate pela necessidade da democratização da escola com a ampliação da oferta de

vagas e permanência do aluno dentro do sistema escolar até a aquisição da escolaridade mínima exigida por leis constitucionais. Defendiam a necessidade de aumentar o percentual da receita tributária para a educação e, principalmente, buscar uma gestão democrática da escola. Temas que foram assimilados pelos planos dos governos estadual e municipal nas campanhas eleitorais de 1982 a 1990.

1.1.2 Movimentos populares

As decepções com o Estado (militar) levaram a população brasileira a descobrir o poder da sociedade civil. Nas palavras de Weffort (1986: 95), *"Nós queríamos ter uma sociedade civil, precisávamos dela para nos defender do Estado monstruoso à nossa frente [...] porque queríamos a liberdade"*.

Por isso, a partir dos anos 70, o povo brasileiro

Começa a se organizar de modo mais espontâneo e sob a forma de movimentos sociais mais amplos [...] tais manifestações que até então, haviam ficado restritas aos centros mais politizados, ganham um novo espaço na cena política brasileira. Greves, movimentos populares, sobretudo as associações de bairro passam a enveredar por trajetórias antes pouco percorridas. Por exemplo, quanto aos moradores, sobretudo da periferia das grandes cidades começam a se reunir em Associações, procurando com isto encontrar canais diretos para levarem suas reivindicações e alcançarem sucesso mais rápido na solução de seus problemas (Martinez *et alii*, 1987: 55).

Em Goiânia, para onde caminhou a numerosa população migrante, expulsas das áreas rurais pela expansão capitalista, “a partir de 1978, começam a aparecer movimentos populares com uma ação política com expressiva capacidade de luta [...]” (idem: 54), buscando resolver problemas de uma cidade que cresceu sem que se alterasse a sua estrutura da oferta de emprego e da distribuição dos benefícios sociais.

Muito antes das promessas de melhoria da Escola Pública serem anunciadas nos programas de governo dos partidos políticos oposicionistas, já havia sido objeto de debate, de denúncias e de reivindicações dos movimentos populares.

A Assembléia do Povo — movimento que surgiu em julho de 1979, a partir das Comunidades de Base em alguns bairros de Goiânia e que congregava várias associações de bairros da capital para lutar pela melhoria dos seus bairros e da qualidade de vida — e o Comitê pelo Ensino Público e Gratuito denunciaram a falta de vagas nas escolas, a cobrança indevida das taxas escolares, a interferência político-partidária e o estado de calamidade em que as escolas se encontravam. Particularmente a AP, por diversas vezes, foi porta-voz de milhares de pessoas em defesa de uma escola pública, gratuita e competente (Cf. Calaça, 1993 e Loureiro, 1993).

1.1.3 Os Professores articulam-se no Centro dos Professores de Goiás

A sociedade civil vinha organizando-se nos mais variados setores em defesa da democratização da sociedade e da escola e, a partir dessa movimentação, dá-se a rearticulação de associações de professores e a criação de outras entidades preocupadas *"com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade"* (Gadotti, 1993: 63). Como exemplos, temos o Centro de Educação e Sociedade — CEDES, 1978; a Associação Nacional de Educação — ANDE, 1979; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED, 1978.

Essas três entidades encarregaram-se de preparar as Conferências Brasileiras de Educação, que ocorreram no período de 1980 a 1992 e se tornaram marco de referência nas discussões sobre políticas educacionais.

Numa tentativa de agrupar as entidades por propósitos comuns, Gadotti classificou-as da seguinte maneira: 1) Entidades ligadas ao movimento sindical: CPP, CNTE, ANDES e ASESP; 2) Entidades de caráter cultural geral: ANDE, ANPED, SBEC, ALB, INTERCOM e UCBC; 3) Entidades culturais por categoria de educadores: FENOE, ANPAE, AGA, FENASE, ABESS, AESP, FBAPEF e AMIE; 4) Entidades ligadas ao movimento popular: ICEA, ANAMPOS, MOECO, CECUP, CEDI, CENPC e CEAS; 5) Centros de Estudos, pesquisa e formação ligados a universidades, igrejas, partidos políticos: CEDES, ANPOCS, INCA, CEDIF, CERU, CPV, CEPIS, CEBES, IBASE, CEDAC e CEDEC.

Contra essa situação e somando-se a outros tantos movimentos populares de oposição ao regime militar e pela instauração de uma ordem social democrática, é que o magistério goiano de primeiro e segundo graus começa a se rearticular politicamente, a partir de 1978.

Nesse processo de rearticulação e criação de associações de professores de primeiro, segundo e terceiro graus, constitui-se a Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás — ADUFG, 1978, e redimensiona-se o Centro dos Professores de Goiás (CPG, hoje SINTEGO).

A emergência do movimento docente de primeiro e segundo graus da rede pública estadual e municipal e a sua importância política para a democratização do ensino, verifica-se a partir de 1978, quando

os professores de 1º e 2º Graus, confinados até então nos limites do mundo privado, tiveram uma primeira aparição pública, tornaram-se alvo das atenções em diferentes momentos, provocando repercussões imediatas no sentido de formar opiniões acerca da sua existência. A sua forma de eclosão — as sucessivas greves — permitiu, pelo menos temporariamente, o desvelamento da situação do ensino público de 1º e 2º Graus em Goiás: o ensino de baixa qualidade, o regime de trabalho aviltante, as péssimas condições de trabalho, enfim a constatação da vivência de um máximo de precariedade no exercício da profissão e o sentimento de exclusão ou de marginalização pelas políticas públicas estaduais e municipais (Canesin, 1993: 3).

O Centro dos Professores de Goiás vai deixar de ser uma extensão do governo para representar os interesses da categoria reivindicando os seus direitos. Desencadeia-se um movimento sindical que culmina na constituição da categoria dos professores como sujeito coletivo que *"coloca-se em clara oposição às práticas de natureza assistencialista da entidade e, apesar da proibição de sindicalizar-se, orienta a sua associação para, na prática atuar enquanto sindicato"* (Canesin,1993:193). A mobilização dos professores nessa época, caracteriza-se pelo empenho da categoria na luta pela sua autonomia frente ao Estado e pela *"tentativa de desenvolver os princípios de uma democracia mais participativa e uma identificação a partir das bases"* (Idem: 198). A luta do magistério goiano vai tirá-lo da condição de mero pedinte junto ao governo do Estado para reclamar o atendimento dos seus direitos, que naquele momento se traduziam principalmente em estatuto do magistério, a ser elaborado com a sua participação, e que contemplasse as reivindicações de condições adequadas de trabalho e de salário, concurso público e eleição para diretor de escola.

Ampliou-se a perspectiva da luta sindical. Alimentado pelo ideário da construção de uma sociedade socialista, o movimento dos professores ganhou a simpatia de outros movimentos populares que buscavam mudanças estruturais da sociedade e viam a proposta da associação dos professores como uma causa que deveria ser assumida pelo conjunto das camadas populares.

Esse projeto de construir uma educação através da luta contra uma ordem social existente, contra um governo e uma classe que se beneficiam desta, funcionou como uma espécie de idealização positiva no plano imaginário das lideranças, que nos diferentes embates moveram-se nessa projeção (*Ibidem*: 252 - 253).

A capacidade de organização dos professores da rede pública goiana para satisfazer as suas demandas, através do CPG, colocou-os na liderança do movimento sindical goiano nessa época.

Dentre as reivindicações do CPG destacavam-se a melhoria salarial, a regulamentação dos direitos trabalhistas, o concurso público e a escolha dos diretores de escola através de eleição. Os professores denunciavam a prática do clientelismo dentro da secretaria da educação estadual e da municipal de Goiânia e reclamavam pela democratização do ensino.

Nessa interlocução, ao publicizar as condições de trabalho dos professores, ao mesmo tempo que cobrava do governo medidas no sentido de alterar aquele quadro caótico da rede pública de ensino, o CPG estava publicizando e colocando questões atinentes a todo o funcionalismo público estadual.

Isso explica o fato de o CPG ter despontado como liderança protagonista do movimento sindical goiano e ter-se despontado como o grande interlocutor também do funcionalismo público junto ao governo estadual ao final da década de 70 e meados dos anos 80.

1.1.4 As oposições goianas no poder

Nas eleições para governadores de 1982, a despeito do pluripartidarismo, confirmou-se a hegemonia do PMDB (ex-MDB) sobre os partidos de oposição também em Goiás, a exemplo do que ocorreu em quase todos os Estados. Manteve-se a bipolaridade entre PMDB (MDB) e PDS (ARENA). Borges (1988) analisa a natureza excludente dos partidos políticos em Goiás, fruto do bipartidarismo — a ARENA/PDS e o MDB/PMDB — e a marginalização da classe trabalhadora do sistema partidário.

Borges afirma

A partir do AI-2, e com a pressão do Estado especialmente sobre as bases e lideranças do movimento sindical, o bipartidarismo forçado, elimina o prenúncio desta diversificação. Até 1982, é constatada a ausência de representação dos setores subalternos no contexto político-parlamentar. A natureza policlassista do MDB se realiza em Goiás, sem qualquer exceção, desprovida de representação própria dos interesses populares enquanto correntes organizadas. Na ARENA/PDS o clientelismo e o fisiologismo promoverão as relações com os majoritários — portanto, não mais pela cooptação. [...] Nenhum dos partidos, além dos dois citados, conseguiu eleger sequer um representante à Câmara dos 244 municípios goianos e à Assembléia Legislativa do Estado. Partidos de esquerda como o PDT e PT concorreram às eleições praticamente apresentando suas siglas e seus princípios doutrinários (Borges, 1988: 2, *apud* Dourado, 1990: 74 - 75).

Com a eleição dos governadores Iris Rezende Machado (1983/1986) e Henrique Santillo (1987/1990), e da maioria dos parlamentares da Assembléia Legislativa e Câmaras Municipais, o PMDB reafirma a sua supremacia partidária em todo o Estado.

Dos partidos de oposição ao regime militar, o PMDB foi o que mais assimilou as aspirações populares nos seus programas de governo. Soube apresentar-se como porta-voz do povo, fazendo-o acreditar que, uma vez no poder, as camadas populares seriam parceiras permanentes do governo na condução dos destinos da nação. Soube reavivar

as esperanças dos trabalhadores com a reconquista das eleições diretas para governador e com a ascensão ao governo do ex-prefeito de Goiânia cassado pela ditadura militar, que prometia continuar a sua missão interrompida (Loureiro, 1993: 54).

Os dois candidatos do PMDB e PDS foram contundentes nas promessas de construção de uma sociedade democrática. Sobretudo, o governador Iris Rezende, do PMDB, garantia que *"no meu governo serei apenas um instrumento da transformação social nas decisões de poder"* (Diário da Manhã, 24 de maio de 1982, *apud* Calaça, 1993). Seu **slogan** de campanha e de mandato foi a promessa de um governo popular: *"O povo no poder"*.

O governador Iris Rezende assumiu o poder com quase um milhão de votos, *"consagrando o PMDB como o povo no poder"*, e como constava no seu programa de governo

As Diretrizes e as proposições [...] são o repositório de tudo aquilo que se colheu em todo o Estado, objetivando a construção de uma sociedade mais aberta, mais participativa, mais distributiva, de vez que privilegia os setores mais fortemente ligados às necessidades da população [...] Como na campanha, como no período após a vitória, o Governo voltará a percorrer o Estado inteiro, em encontros regionais, cada vez mais aberto à participação, para que não haja quebra no vínculo que se anuncia indissolúvel, entre o governo do PMDB e o povo de Goiás (Machado, s.d.a: 12 - 13).

O PMDB soube apreender os anseios e as aspirações da população. Organizou seu plano de governo a partir das necessidades reais das classes sociais mais necessitadas, a partir dos interesses de quem mais esperava por mudanças, prometendo fazer do povo um parceiro permanente na administração da coisa pública.

Com essa perspectiva de realizar um governo popular e participativo, a definição e condução da política educacional deveria contar com a participação dos diversos segmentos da sociedade, particularmente daqueles da área educacional. Enquanto candidato, o governador não titubeou em colocar na sua plataforma de campanha as reivindicações do professorado goiano, à essa época já organizado através do Centro dos Professores de Goiás (CPG). Reconhecia como necessário e justo o "*Movimento de Valorização dos Professores*" que reclamava basicamente por melhores salários e pagamento em dia, melhores condições de trabalho, carreira do magistério, eleição para diretores das escolas e liberdade e autonomia sindical.

A escola sofre as consequências da desorganização da administração central, não dispõe de recursos humanos qualificados e atualizados, de material mínimo para seu funcionamento nem de autonomia pedagógica, administrativa e financeira para gerir e formular propostas para a melhoria da qualidade do ensino ali ministrado (*Idem*: 69).

Admitia também a existência de vários pontos que estrangulavam o sistema como um todo, como por exemplo,

— excessiva centralização administrativa, a qual impede que os projetos definidos para o desenvolvimento e melhoria do ensino, em todos os níveis [...]; — o uso de práticas para o ingresso de professores e funcionários do magistério público, que favorece a manipulação político-eleitoreira das decisões relativas ao preenchimento das vagas, às condições de trabalho e de carreira; a má distribuição de funcionários (técnico e administrativo) em relação à escola e à administração da Secretaria da Educação, provocando distorções de funções e de salários; — distribuição de equipamentos e material permanente e de consumo com fins eleitoreiros [...]; — redução, cada vez maior, da participação do setor educacional no orçamento do Estado (de 1971 para 1982, por exemplo, o percentual do orçamento para a educação caiu de 16,70 para 8,5%; — elevado número de professores leigos atuando no ensino de 1^o e 2^o Graus, etc (*Machado, s.d. p*: 70).

Uma vez reconhecidos os pontos de estrangulamento do sistema educacional e admitindo que a excessiva centralização administrativa e a

manipulação político-eleitoreira vêm “reforçando a existência de problemas que afetam o bom funcionamento do sistema educacional nos diferentes níveis da administração” (Machado, s. d. c :145), esse governo reafirmou seu propósito de aumentar as oportunidades educacionais e elevar o padrão de qualidade da escola pública, a partir de um governo participativo, tomando algumas providências, como:

1) Criar condições efetivas de participação da comunidade, na escola e nas próprias decisões da Secretaria de Educação; 2) Valorizar e democratizar o ensino público [...]; 3) Reformular didática e pedagogicamente os currículos, bem como toda a infraestrutura da rede escolar (prédios, material didático, bibliotecas), de modo a elevar a qualidade do ensino público, tornando-o compatível com os interesses e condições da população; 4) Profissionalizar e valorizar os professores da rede pública estadual, garantindo-lhes salários e condições de trabalho que lhes possibilitem um desempenho comprometido e compatível com a nova qualidade de ensino [...]; 6) Melhorar o desempenho administrativo da Secretaria de Educação como forma de alcançar melhores níveis de satisfação de seus usuários e de otimização na aplicação de recursos financeiros e tecnológicos (Machado, s.d. a : 71).

Havia, por parte do candidato ao governo, percepção da realidade caótica do sistema educacional de ensino. Suas promessas revelavam a consciência da desvalorização e desqualificação do ensino público e que isto significava parte dos prejuízos que as camadas populares sofriam dentro da ordem social vigente. Impunha-se a necessidade urgente de enfrentar essa situação e buscar uma realidade nova para a educação.

Os documentos revelavam o entendimento de que essa novidade estava na definição e execução de objetivos e conteúdos do ensino junto às camadas populares e buscando fazer delas uma parceira permanente do processo educacional.

As promessas foram suficientes para ganhar o voto e a convicção do povo de que Goiás entraria numa nova era com a administração peemedebista. Contudo, não tardou muito para se verificar a distância que se estabeleceria entre as promessas eleitorais e as práticas daquele governo. Assim que foi empossado o governador anunciava a demissão de 20 mil servidores. Destes, boa parte estava lotada na Secretaria da Educação. A massiva vitória nas urnas dava a Iris Rezende condições para tomar medidas políticas daquela natureza e o Decreto nº 2 201/1983 que tratava das demissões se efetivou. Na época, o CPG criticou tal decreto alegando que com essa medida o governo estava mantendo a prática do clientelismo na Secretaria da Educação, onde outros professores seriam contratados sob o regime de *pro labore* através de apadrinhamento político e efetivados depois no quadro definitivo do funcionalismo público.

Outra medida que contrastava com as promessas foi a nomeação dos diretores das escolas através de critérios de filiação partidária.

No enquadramento clientelista de apadrinhamento e privilégio em que era concebida como um cargo de confiança de acordo com os critérios de filiação partidária. A escola enquanto curral eleitoral constituía-se em um objeto de disputa por parte dos parlamentares, prefeitos e outros chefes políticos locais que buscavam obter o

controle sobre a mesma através da indicação da direção (Canesin, 1993: 118 - 19).

Na época, o governo ainda argumentou que a eleição direta para diretor de escola confrontava a Constituição Estadual (artigo 23, item 4) que dizia: "*É da competência exclusiva do governador a iniciativa das leis que: disponham sobre servidores públicos, seu regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria de funcionários civis*"⁵.

Ao comentar esse período da redemocratização do Brasil que ensejou diversos sistemas estaduais e municipais de ensino a experimentar a gestão democrática, antecipando-se até à consagração deste princípio na Constituição Federal, Abicalil (1993) lembra que não tardou muito para que refluíssem naqueles propósitos.

Houve uma avalanche de democratização, objeto, em muitos casos, de uma plataforma eleitoreira e populista. Prova disto, foram as resistências dos eleitos à implantação e normatização das diversas formas de gestão democrática propostas nos Estados. Em alguns casos [...] os Governadores reclamaram a inconstitucionalidade das iniciativas democratizadoras [...] (e muitos deles) viram-se às voltas do STF (Supremo Tribunal Federal) com sucessivas ADINs (Ações Diretas de Inconstitucionalidade) [...] (Abicalil, 1993: 47- 8).

⁵ GOIÁS ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA Projeto de Lei nº 18, de 24 de março de 1983 (Processo nº 136/83).

Em Goiás, as eleições de diretores de escolas foram aprovadas e instituídas legalmente, contudo, só realizar-se-iam a partir de 1987, na gestão do próximo governador.

O Estatuto do Magistério, outra reivindicação que vinha desde o governo nomeado de Ary Valadão (1979/1982), foi aprovado em 1984, às custas de muitas greves e não contemplou todas as questões colocadas pela categoria.

Os resultados da gestão desse governo peemedebista (1983/86) comprovavam que as promessas de uma administração participativa não saíram do papel. Ao contrário, ficaram as marcas da política populista que, como diz Bittar (1993:48), substitui o compromisso com a organização popular por mobilizações de impacto. Em termos educacionais, a prometida participação popular ficou restrita à fase de elaboração do programa e metas de ação do governo, quando os 22 grupos de trabalho, com mais de 200 técnicos da Fundação Pedroso Horta, "*despenderam esforços voluntários para discutir a realidade goiana e estudar alternativas viáveis de solução de seus problemas [...] com reuniões amplas e abertas com sindicatos, associações de bairros, entidades comunitárias [...]* (Machado s.d. a: 11), dando ao povo apenas o sabor de acesso ao poder naqueles breves momentos.

O Plano Cruzado (fevereiro de 1986) deixou a população e o governo em "*estado de graça*" por alguns meses. O choque heterodoxo congelando os preços e reduzindo a inflação criou um clima de euforia nacional suficiente para acreditar que, com a permanência do PMDB no poder, a Nova República seria consolidada. E o resultado das eleições

de 1986 foi a vitória esmagadora daquele partido em todo o país⁶. Em Goiás não foi diferente: o peemedebista Henrique Santillo obteve 993.494 votos dos 2.029.255 votantes. O senador Mauro Borges, da coligação MDG, obteve 593.776 votos e os demais candidatos (Darci Accorsi, PT; Paulo Villar, PCB e Eval Soares, PH) totalizaram 149.980 votos. Da mesma forma, a vitória peemedebista acontece para os cargos de legislativo federal e estadual com 2 senadores, 12 deputados federais e 27 estaduais. Os outros parlamentares eram 5 deputados federais e 11 estaduais, da coligação MDG, 2 estaduais, do PT e 1 do PDS.

Assim, com Henrique Santillo, o PMDB continuou no governo do Estado. Com um discurso combativo e mais próximo daquilo que o partido pregava nos tempos de forte oposição ao regime militar, anunciava que o fundamental, em um governo democrático, é priorizar os investimentos na área social para resgatar a dívida social acumulada pelo modelo econômico vigente e agravada pelos anos de recessão econômica e que *“esta é a principal força de luta contra o regime militar e no partido mais importante de sustentação da Nova República: construir a democracia e impulsionar o processo de mudanças”* (Santillo, 1986: 15).

À semelhança do governo anterior, foi buscar junto ao povo os itens básicos do seu programa de governo através de **Encontros Regionais de Mobilização Partidária**, de contatos com lideranças da região de cidades estratégicas, prefeitos, empresários, donas de casa, estudantes, professores, fazendeiros e operários.

⁶ Nas eleições de 1986, o PMDB elegeu 21 governadores de estados, 307 dos 559 deputados federais e 44 dos 67 senadores.

Cada qual trouxe um detalhe, uma informação, um pedido. Abrimos o leque dos debates na capital e no interior. A pé, de casa em casa, zigzagueamos pela periferia de Goiânia e atravessamos, também no interior, vilas, setores, invasões e favelas [...] Sempre ouvindo, aprendendo e anotando. E a gente simples e sofrida tem nos oferecido sugestões e queixas, dados e reivindicações, lágrimas e sorrisos de esperança (Santillo, s.d.: Apresentação).

Dentro desse entendimento, estava o reconhecimento de uma série de problemas na área educacional, "*em que pese o esforço realizado pelo governo Iris Rezende*", exigindo soluções urgentes e que estas aconteceriam pela "*participação efetiva da comunidade escolar*".

Para isso, contava com o programa de democratização do ensino com

a criação em todas as escolas dos conselhos comunitários bem como a ampliação de sua função. Além da avaliação do processo e do produto educativo, caberia, ainda, a esses conselhos, a promoção da interação escola-comunidade. Além dessa preocupação, o governo tem ainda por metas: democratizar o processo de escolha do diretor, através de eleição; adoção de uma prática democrática de administração; descentralização e desburocratização da administração central, através da delegação de poderes aos delegados de ensino e aos diretores (Calaça, 1993: 53-54, grifo nosso).

Os Conselhos Comunitários, que seriam "*responsáveis pelo gerenciamento colegiado das escolas, com acompanhamento constante das atividades escolares*", não chegaram a se constituir em todas as

unidades de ensino e, muito menos, a realizar os seus objetivos, “*com exceção do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia, que interferiu pedagógica e administrativamente na escola*”⁷. Como aconteceu em outras iniciativas desse governo, a pretexto de participação popular, buscaram-se vários mecanismos para conduzir essa participação para questões que não deixavam alcançar de fato o poder de definição da política econômica e social.

Implantaram-se assim, secretarias e departamentos de ações comunitárias, na estrutura estadual e municipal, centros sociais urbanos e Associações de Moradores multiplicaram-se sob a tutela do Estado e Município (Calaça, 1993: 54).

Esse governo acabou não permitindo a realização da eleição de diretores das escolas estaduais, uma antiga reivindicação dos professores, que acreditavam que elegendo os diretores, poderiam colocar fim às ingerências político-partidárias dentro da escola. Enquanto candidatos da oposição, esses governos apoiavam essas e outras reivindicações, mas ao assumirem o poder, retiraram esse apoio.

Em 1987, foi permitida essa eleição mas com restrição, isto é, através de uma lista tríplice. E mais, estabeleceram-se critérios de eleição tão gerais que poderiam se candidatar pessoas estranhas à escola e sem vínculos empregatícios permanentes com o Estado. E para ter validade essas eleições teriam que ter um *quorum* com maioria absoluta do colégio eleitoral. Tal critério, dentro da fragilidade de

7 Entrevista n.º 6

consciência de participação popular da época, acabava por dificultar o processo eleitoral e fazendo das eleições uma forma capciosa de manter o clientelismo político nas escolas, legitimado pelo voto.

A lei que instituiu a eleição de diretores de escolas foi revogada pelo poder estadual depois desse único pleito.

Na ótica da maioria dos parlamentares do PMDB, a eleição dos diretores constituía-se numa espécie de fantasma que rondava insistentemente seus espaços políticos pela possibilidade de ameaça que poderia representar, na dinâmica da escola, o domínio da militância do PT (Canesin, 1993: 174).

Desde 1988 esse processo retrocedeu e, a partir de então, permanece apenas a promessa de se restabelecerem tais eleições.

1.2 O ensino em Goiânia em tempos de transição democrática

Dando continuidade à legislação do regime militar, em 1983, o Governador do PMDB nomeou um novo prefeito biônico para o município de Goiânia. Essa nomeação recaiu sobre o nome de Nion Albernaz, antigo apadrinhado do governador. A escolha democrática para prefeito, pelo sufrágio universal, foi adiada para 1985.

Para a ambientação política de mobilização, implementada pelos movimentos populares em Goiânia, desde o final da década de 70, acenava-se a possibilidade de se dar um tratamento aos problemas da

cidade, dentro das expectativas do prometido governo participativo, ao contrário do que ocorria dentro da esfera estadual.

No que diz respeito ao tratamento das questões da área educacional, o movimento dos professores de primeiro e segundo graus da rede pública em Goiás, através do CPG, sobretudo no período de 1979/1989, conseguiu constituir-se enquanto sujeito coletivo na vida política do Estado e fazer-se interlocutor junto ao governo exigindo o atendimento dos seus interesses.

As mobilizações realizadas durante o governo anterior (1979/1982) ocorreram com amplo respaldo de diferentes segmentos da sociedade civil dada a crença na possibilidade de alterar as condições sociais e políticas e provocar mudanças nos fundamentos do autoritarismo vigente. No período posterior, tem-se um Executivo e um Legislativo eleitos pelo voto popular e que, caracterizados como oposição durante a campanha eleitoral, apresentaram propostas específicas de atendimento das reivindicações básicas formuladas pela categoria. Há pois, nesta conjuntura, um governo do PMDB com ampla legitimidade e com o desafio de formular respostas às reivindicações dos professores e, de outro, o grosso da categoria centrada na expectativa de que a alternativa de poder daria novos rumos às diretrizes educacionais em Goiás (Canesin, 1993: 111).

Esse movimento ganha ressonância, particularmente na capital, reivindicando, entre outras questões, o fim da interferência político-partidária nas escolas com a realização de eleições diretas para diretor em cada uma delas.

O governo municipal de Nion Albernaz, viu-se impelido a propor uma ampla e profunda revisão do processo educacional, buscada no cotidiano da prática educativa e junto aos seus atores. O caminho das melhores soluções passava pelo envolvimento comprometido de todos aqueles que participavam, de alguma forma, das atividades educacionais. Enfim, consoante com seu discurso, o PMDB deveria implementar um projeto de governo participativo em todos os níveis.

O prefeito nomeado, ao compor a sua assessoria, optou por Dalísia Dolles, uma professora e historiadora da Universidade Federal de Goiás, para assumir a Secretaria Municipal de Educação. Uma intelectual que não era peemedebista, mas que empunhou a bandeira desse partido na campanha de 1982.

Nion Albernaz foi buscar fora dos quadros do partido a professora Dalísia por duas razões: 1) a presença de uma secretária progressista agradaria o movimento docente e poderia intermediar melhor as negociações; 2) o prefeito temia aprofundar os problemas que enfrentava com o partido (resultado do saldo de descontentamento gerado pela sua condição de biônico), o que poderia acontecer caso escolhesse um dos vereadores indicados, preterindo a outro (ou outros) apoiados por diferentes facções do partido (Calaça, 1993: 62).

A rede municipal de ensino, que a professora Dalísia Dolles teria sob a sua responsabilidade na gestão peemedebista, era aquela na qual, desde a sua criação, prevalecia o clientelismo e o favoritismo político-partidário (Clímaco, 1991). Aquela mesma Secretaria onde não havia uma proposta pedagógica que pudesse acolher um projeto de educação

compatível com os interesses e necessidades das demandas da população que a procurava.

A Secretaria Municipal de Ensino (SME)

estava confiada aos recursos táticos daqueles que longe de favorecerem os movimentos coletivos, se auto beneficiavam através de soluções paliativas e individuais, cujo resultado era a garantia de reeleições de mandatos, cargos de confiança e outros em detrimento da colaboração e consolidação de uma proposta para o ensino público e gratuito de qualidade (Dourado, 1990: 78).

A Secretaria possuía seu regimento desde 1977, mas o que prevalecia mesmo eram a vontade e os interesses eleitoreiros dos vereadores *"Porque eram divididas as regiões para cada um dos vereadores, eles indicavam o diretor e todos os funcionários da escola"* (Idem, 1990: 80).

Ainda segundo Dourado (1990), a rede municipal de ensino era um quadro desolador à época em que o PMDB assumiu a Prefeitura. Na década de 80 havia 120 escolas municipais, assim distribuídas: 20 escolas na região norte; 30 escolas na região sul; 19 escolas na região leste; 34 escolas na região oeste; 17 escolas na zona rural. Entre as escolas urbanas havia 16 delas que eram *"escolas conveniadas"*⁸ e 6 escolas de ensino especial. As escolas urbanas contavam com 5 a 6 salas de aula e as rurais de 1 a 2 salas de aula por escola. O favoritismo político e o poder de influência do vereador determinavam a localização

⁸ Escolas de propriedade privada, custeadas pelo governo municipal (salário dos professores e funcionários, merenda escolar e material didático e de consumo), que acolhem alunos da rede pública gratuitamente ou cobrando taxas escolares, conforme os termos do convênio com a SME.

dessas escolas, o que provocava, por um lado, superlotação e falta de vagas em algumas regiões e, por outro, a existência de salas ociosas em outras. Procurava-se suprir a falta de vagas criando-se o turno intermediário, o que significava redução na carga horária.

Reproduzindo uma realidade comum ao sistema nacional de educação, essas escolas estavam em condições precárias de funcionamento. As condições de trabalho, da mesma forma, eram péssimas. Com salários baixos e atrasados, os professores eram obrigados a ampliar sua jornada de trabalho, atuando em duas ou mais escolas e/ou desenvolver outras atividades para ajudar na complementação do salário.

Dentro dessas condições, o resultado não poderia ser outro: o fracasso escolar. A taxa de evasão e desistência foi de 37% na primeira fase do primeiro grau e 50 a 70% dos alunos da segunda fase do primeiro grau foram reprovados ou abandonaram a escola. Isto é, a própria confirmação do caráter seletivo e anti-democrático comum ao sistema nacional de ensino.

1.2.1 A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (1982/1986): tentativas de mudanças

Várias entidades da área educacional em Goiás na década de 80, particularmente o CPG, articularam-se objetivando a mudança dessa realidade negativa do sistema de ensino. Uma mudança que passaria pela democratização do sistema com vistas à conquista de uma

qualidade compatível com as necessidades e interesses populares. O PMDB havia absorvido esse discurso e assumido compromissos em campanhas eleitorais de fazer um governo popular nos Estados e Municípios. Com a professora Dalísia Dolles na SME, estabeleceram-se como metas a melhoria da qualidade do ensino e o resgate da sua credibilidade junto à população.

A nova secretária encontrou uma realidade educacional no município de Goiânia na qual predominavam

os interesses partidários dos grupos no poder, invocando o favorecimento político, o casuísmo, o empreguismo e o oportunismo, a questão pedagógica não era considerada ou era utilizada apenas para respaldar esta prática [estabelecendo, por exemplo,] políticas educacionais através da abordagem tecnicista, da eficiência, da competência e da racionalização científica das metas, meios e recursos educacionais (Cf. SME, 1983: 2).

A equipe de assessores da Secretária (composta de professores das duas universidades goianas) elaborou uma proposta pedagógica com metas e atividades voltadas para a qualidade do ensino formal e com a concepção de que *“a escola realiza sua função mais ampla de contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico e atuante”*.

Neste sentido, uma escola pública voltada para os interesses populares

deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares; garantir a aprendizagem de

certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica e possibilitar a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que foi alienado (SME, 1993: 4).

Para realizar esses objetivos, dentro de um projeto participativo, a proposta foi encaminhada às escolas para buscar contribuições junto ao pessoal técnico, administrativo e docente. Do total de 118 escolas municipais, em 1985, apenas 76 delas enviaram um parecer, em que manifestavam concordância com a mesma e, destas, 41 reforçavam a necessidade de melhorar a remuneração salarial. A proposta continha três metas de ação, sendo que a primeira delas era vista como prioritária e determinante para o cumprimento das demais.

A valorização e qualificação do professor com a aprovação do Estatuto do Magistério Público do Município (Lei nº 6 042, de 21 de outubro de 1983) constituía a primeira meta de ação.

Antiga reivindicação do movimento docente, a aprovação do Estatuto é reconhecido como uma importante conquista da categoria, pois representava a síntese dos debates, estudos, análises e encontros de todos os professores na luta pela valorização do magistério. Reconhecia-se a valorização da categoria com o estabelecimento de carreira do magistério, concurso público de provas ou de provas e títulos, escolha do dirigente escolar através de eleição direta, licença para aprimoramento profissional e estruturação do Conselho do Magistério.

Essa meta continha também o propósito de institucionalizar a gratificação de regência correspondente a 30% a mais em seus salários

para os professores alfabetizadores e para aqueles que atuavam nas escolas mais periféricas, a título de gratificação de "*difícil acesso*".

A segunda meta propunha a redefinição político-pedagógica da educação escolar, com a realização de cursos de reciclagem para os professores de primeira fase, supervisores e diretores. Da mesma forma, com os professores das outras séries, realizando revisão e redefinição dos conteúdos programáticos das áreas de ensino.

O Setor de Ensino da SME, que substituiria o antigo Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS), seria responsável pelo atendimento das questões pedagógicas propriamente ditas. Era composto por pedagogos e graduados na área de licenciaturas, divididas em equipes de trabalho

que atendiam a propósitos da proposta em vigor, alfabetização e ensino especial, segunda à quarta série, com profissionais da área de português, matemática, geografia, história e ciências, ensino rural, coordenadores pedagógicos e segunda fase do Primeiro Grau (também com um elemento de cada área de ensino)[Bittar, 1993: 70].

Essas equipes encarregavam-se da elaboração do material de apoio, da organização dos cursos e encontros, e das visitas às escolas para acompanhamento do trabalho dos professores.

A inovação desse setor da SME vinha de encontro com o encaminhamento de novas posturas sobre o papel dos cursos de formação do educador, especialmente os de pedagogia e suas habilitações, que estavam acontecendo em todo o país. A SME buscou essa orientação nas próprias universidades goianas (UFG e UCG) que já

participavam do movimento para reorientação do curso de pedagogia. Em 1983, a UFG havia reestruturado o seu curso eliminando as habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar, conservando somente as habilitações para o Magistério de primeiro grau e para as disciplinas pedagógicas do curso do Magistério (Universidade Federal de Goiás. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). **Resolução nº 207/84. Currículo do Curso de Pedagogia da UFG; exposição de motivos.** Goiânia, 1984).

Tratava-se da reorientação do eixo do curso para a dimensão político-pedagógica admitindo que as funções exercidas pelos especialistas em educação estariam reafirmando a divisão do trabalho no interior da escola e promovendo a dicotomia entre o saber e o fazer. Os pedagogos, que exerciam funções técnicas como mediadores das propostas da SME e as escolas, não receberam bem essa inovação porque a viram como uma medida que alterava as suas funções e a perda de privilégios conquistados ao longo do tempo.

A democratização do ensino constiuía a terceira meta de ação. A proposta da SME para o período (1983/1986) compreendia que o autoritarismo, presente de variadas formas na educação municipal, atuava como um fator determinante da má qualidade do ensino. Para reverter aquela situação deveria se buscar a participação democrática no pensar e no agir da escola para combater uma estrutura voltada para os interesses das elites contra as aspirações populares. Por isso, a disposição era democratizar o processo de ensino, com a participação de todos os que estavam envolvidos na vida escolar.

Entendendo que "o processo de democratização do ensino passa pela democratização dos processos administrativos" (SME, 1983: 36 - 37), foram tomadas algumas iniciativas.

Uma delas estabeleceria eleição do diretor de escola e revisão da sua função, através de reuniões periódicas com os mesmos e de um curso para aprofundamento crítico sobre a sua prática e atuação pedagógica.

Outra iniciativa consistia na organização dos pais de alunos, através da formalização das Associações de Pais em cada escola, no sentido de que tivessem uma participação efetiva nos encaminhamentos das atividades ali desenvolvidas.

Para tanto, propunha-se:

Discussão com diretores, professores e demais agentes escolares sobre a participação dos pais; criação de canais de participação efetiva entre os pais e alunos e os demais agentes pedagógicos
(*Idem*: 40);

Da mesma forma, buscava-se resgatar as organizações autônomas e representativas dos estudantes através dos Grêmios Estudantis Livres. Ainda, constitui-se o Conselho do Magistério Público Municipal, órgão deliberativo, composto por representantes dos professores, da SME, da Câmara Municipal e do Gabinete do Prefeito, cuja finalidade era acompanhar as atividades didático-pedagógicas e colaborar na organização da comunidade escolar para garantir a consecução daquele prometido ensino democrático.

1.2.1.1 A eleição direta para Diretor de Escola

A instituição da eleição direta para diretores de escolas municipais teve um processo tumultuado até se constituir legalmente e se firmar como uma prática comum na rede municipal de ensino. Calaça (1993) descreve com muita propriedade e riqueza de detalhes a luta dos professores para conseguirem a aprovação do Estatuto do Magistério, em 21 de outubro de 1983.

O estatuto começou a ser elaborado em 1979, contemplando antigas reivindicações do movimento docente, dentre elas as eleições dos diretores. A aprovação desse estatuto aconteceu por força da pressão organizada da categoria e não por coerência no cumprimento de promessas do governo peemedebista. Muito ao contrário, tentou-se aprovar um estatuto mutilado, sem atender algumas reivindicações fundamentais da categoria e a sua aprovação aconteceu depois que

O prefeito, percebendo toda a movimentação contrária ao seu projeto, o que certamente resultaria na sua alteração e temendo, nesse embate, sair como perdedor e desprestigiado, de tal modo a afetar suas aspirações políticas nas próximas eleições, prudentemente retirou o seu projeto (Calaça, 1993: 77).

Essa mesma luta continuou, em estado permanente de mobilização dos professores, não só pela implantação do Estatuto, que já havia sido aprovado, como também por melhoria salarial com a aprovação de um piso de três salários mínimos.

À essa eleição uninominal para o cargo de diretor, a partir de 1984, antecedeu-se uma primeira eleição, realizada no início de 1983, para um mandato de dois anos. Procedeu-se a escolha desses diretores em três etapas: indicação de lista tríplice pela comunidade escolar; avaliação dos currículos dos candidatos e prova escrita para verificar a competência técnica do candidato. Após esses procedimentos, a SME encaminhava o nome do diretor para ser sancionado pelo prefeito.

Nesse processo eleitoral de diretores de escola, apesar da sua inegável importância no avanço da democracia na administração escolar, já era possível antever que o fim do clientelismo não estava tão próximo. Calaça (1993) também sobre esse momento apresenta detalhes minuciosos das manipulações dos vereadores, agora do PMDB, para assegurarem que as escolas continuassem como seus "*currais eleitorais*". Por outro lado, os parlamentares do PDS, minoria na Câmara e historicamente contrários àquela reivindicação, não perderam a oportunidade para se apresentarem como democratas e favoráveis às eleições para diretor das escolas públicas municipais.

E Dourado também nos assegura que

muitas tentativas de inviabilização do processo foram tentadas e, em alguns casos, lograram êxito. Isto porque alguns candidatos, a despeito de serem classificados em 1º lugar, não foram nomeados pelo executivo, sendo ainda, nomeados candidatos por determinados vereadores [...] e/ou Associação de Moradores (1990: 123).

Com a aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal em 1983, instituiu-se a eleição direta e uninominal para diretores de escolas com a representação dos pais em número igual ao de funcionários e professores da escola, dos alunos maiores de 12 anos, eleitos como representantes, (um) por sala de aula, dos especialistas em educação e do pessoal técnico e administrativo, lotados na escola.

A escolha de diretores, via eleição direta, foi consolidada nas escolas da rede municipal e mantém-se até hoje, com alterações estatutárias ocorridas em 1988. Nessa ocasião, alterou-se a composição do colégio eleitoral e passaram a ter direito de voto todos os alunos acima de 12 anos de idade, o pai ou mãe ou responsável pelos alunos regularmente matriculados e não apenas os representantes dos pais como estabelecia a legislação anterior (artigo 10 da Lei nº 6 042, de outubro de 1983). Essa alteração, apesar de ampliar o colégio eleitoral, já foi conseqüência de ingerências político-partidárias no processo eleitoral onde despontava para os vereadores a possibilidade de legitimar, através do crivo das urnas, apadrinhados seus nas direções das escolas. Daí a razão de ampliar-se também o mandato dos diretores para três anos, assim como aumentar as suas gratificações, que seriam incorporadas aos seus salários, como vantagem do exercício ininterrupto do cargo de diretor por mais de 5 anos ou por 10 anos intercalados, uma prática comum em todas as esferas do funcionalismo público brasileiro⁹. E como retribuição, os vereadores goianienses esperavam receber dos diretores contemplados com aquelas alterações estatutárias, o direito de livre

⁹ Cf. Estatuto do Magistério Público de Goiânia (Lei nº 6 666, de 16 de setembro de 1988), Cap. V, Da Administração Escolar, art. 13 e 14; e Cap VIII, Dos Direitos e Vantagens, Seção III, Da Remuneração do Diretor da Escola Municipal, art. 30 e 31

acesso aos espaços da escola e a recuperação de antigos “*currais eleitorais*”.

A avaliação de uma professora da rede municipal de ensino e ex-diretora do CPG sobre a atuação desses diretores eleitos, reafirma a continuação daquele ambiente clientelístico e dos poucos avanços na democratização da gestão da escola:

A gente elegeu o diretor, mas existe uma questão que é cultural, que é a do atrelamento desses diretores aos vereadores, à Associação dos Moradores. Então, existe na escola a questão de falta de autonomia e o diretor, para resolver essas questões, embora tenha sido eleito pela comunidade, não percebeu que estava numa situação de estar trabalhando para a comunidade. Ele continuou querendo trabalhar junto à Secretaria, ao vereador, junto à Associação de Moradores porque, para ele, é mais fácil resolver as questões por aí do que com a participação, com a pressão junto com a comunidade. Isso impediu que o diretor chamasse a comunidade para a escola, chamasse os pais para ajudar a resolver as questões. A própria escola, a própria categoria percebeu que elegeu o diretor e as pressões na escola continuaram, as perseguições aos professores, os abusos permaneceram¹⁰

Aquele quadro de centralização administrativa e a falta de recursos para manutenção das escolas mantiveram as condições favoráveis de conservação da política clientelística. Assim, ocorreram alianças entre os diretores de escola e os presidentes de Associações de Bairro que, pela troca de favores e apoios recíprocos, dispensaram a participação da

¹⁰ Entrevista nº 3

comunidade escolar no processo de construção de uma escola democrática. Quando o (a) diretor (a) não busca apoio do vereador ou presidente da Associação de Bairro para encaminhar as questões da sua escola, vale-se de suas habilidades pessoais de ingerências políticas junto ao poder constituído, dentro do mesmo espírito e prática clientelísticas.

Esse ambiente de favoritismo foi acomodando-se cada vez mais, escorado na prática do poder centralizado e clientelista do governo municipal. Essa prática acabou invadindo os espaços internos da escola e definindo as relações ali estabelecidas no mesmo ritmo da troca de favores. Com isso, entende-se o revezamento na direção da escola entre o diretor e o secretário e o descompromisso generalizado com uma proposta pedagógica porque a administração estava assentada nessa prática personalista e de recompensa de favores.

Não houve uma absorção da concepção de democracia como modo de pensar e agir coletivamente. Restringiu-se a prática democrática ao ato de votar e de incumbir o diretor de uma série de encargos administrativos, convivendo com as dificuldades de uma escola pobre e dependente das decisões do poder central do governo municipal. Não se concretizaram outras modalidades de participação coletiva no cotidiano da escola que desse amparo e continuidade aos propósitos da eleição do diretor, sobretudo a prometida reorganização dos pais e alunos para que atuassem na gestão de uma política educacional pensada também por eles e pelos demais segmentos da comunidade escolar.

1.2.1.2 O Conselho do Magistério

Com o Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia em 1983, foi instituído o Conselho do Magistério da rede municipal de ensino e reafirmada a sua instituição quando se revisou esse Estatuto em 1988. A abrangência da composição desse Conselho e das tarefas que deveria desenvolver, dava-lhe um papel da maior relevância na condução da política educacional do município. Era composto de (nove) membros, com representantes das entidades do magistério municipal, da Câmara, da Secretaria Municipal e do Prefeito.

Dentre as suas competências destacamos os parágrafos IV e V, do artigo 53:

IV - Acompanhar e avaliar, em cooperação com as autoridades escolares e as Comissões da Comunidade, as atividades didático-pedagógicas;

V - Colaborar na organização da comunidade escolar, através de associações de pais, mestres, alunos, servidores e outras entidades de organização comunitária.

Vê-se que a atuação do Conselho do Magistério deveria ser significativa na consecução da Proposta Pedagógica da SME, como nas demais iniciativas que pretendessem envolver a comunidade escolar nas atividades didático-pedagógicas. Contudo, a sua contribuição nesse sentido foi muito pálida até que acabou sendo desativado posteriormente

(1989), apesar do Estatuto do Magistério (revisado em 1988) determinar que a SME garantisse a sua instalação, funcionamento e manutenção.

Um dos membros desse Conselho, representante do SINTEGO¹¹, comenta o esvaziamento das suas funções e da sua insignificância para a categoria dos professores que não encontraram justificativas para se empenharem na sua manutenção:

Esse Conselho envolvia membros do Legislativo, do Executivo, do Sindicato e da própria Secretaria da Educação para que pudessem discutir a política educacional do município no sentido de democratizá-lo. Essa era a intenção. Mas, na verdade, esse Conselho realizou tarefas meramente burocráticas que poderiam ser desenvolvidas por funcionários da Secretaria da Educação. De fato ele perdeu o sentido para o qual foi criado. [...] Não houve uma democratização das discussões dentro da Secretaria da Educação. Os problemas maiores que a gente tinha dentro da escola e na própria Secretaria não eram discutidos ali.¹²

Esse Conselho, portanto, reduziu as suas atividades a regulamentações de promoção e acesso, remoções e licenças. Seus membros foram muito mais funcionários tarefeiros do que colaboradores no aprofundamento e encaminhamento das questões político-pedagógicas. Não se configurou como espaço sólido, de onde poderiam

¹¹ Após a formulação da Nova Constituição e conforme previa o capítulo II, Dos Direitos Sociais, realizou-se o Congresso Unificado da Educação, em outubro de 1988, na cidade de Itumbiara-Go., onde se legalizou a sindicalização dos professores do Estado. O Centro dos Professores de Goiás (CPG) transformou-se em Sindicato de Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO), incluindo a Associação dos Orientadores de Goiás (AOEGO) e a Associação dos Supervisores do Estado de Goiás (ASSUEGO). Poderiam participar do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino: professores, especialistas, técnicos administrativos, porteiros, serventes, merendeiras, da rede municipal e estadual de ensino.

¹² Entrevista nº 3

sair aquelas colaborações que impulsionariam o projeto de gestão democrática das escolas municipais.

1.2.1.3 O Setor de Apoio Estudantil

Para atingir a terceira meta — democratização do ensino — a SME criou o Setor de Apoio Estudantil que tinha:

como objetivo básico apoiar o estudentado num processo de participação efetiva na escola. Para isso, colocou-se como necessária a transformação dos CCEs (Centros Cívicos Estudantis) em entidades autônomas e realmente representativas dos estudantes, resgatando no bojo desse processo, a prática dos antigos Grêmios Estudantis Livres (SME, 1985b: 7).

Os Centros Cívicos Estudantis eram um desdobramento da política educacional do regime militar junto aos estudantes, associados à instituição da disciplina Educação Moral e Cívica, de caráter obrigatório em todos os graus e modalidades do sistema de ensino do país (Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969). Os CCEs vieram substituir os Grêmios Estudantis Livres e funcionaram nos estabelecimentos de ensino sob o controle de um coordenador (professor designado pelo diretor da escola). Para coordenar esse trabalho junto aos estudantes e acompanhar o desenvolvimento do conteúdo programático da disciplina Educação Moral e Cívica, conforme as

exigências da lei, existia na SME, até 1982, a Comissão de Moral e Cívica.

O Setor de Apoio Estudantil foi criado pela SME em 1984, substituindo a Comissão de Moral e Cívica, dentro dos propósitos dessa nova concepção de educação. Não tardou muito para o membros da equipe desse setor sentirem a necessidade de atuarem também junto aos pais dos alunos, além do que, o Estatuto do Magistério Municipal (1983) previa a formação de Associação de Pais de Alunos, nas escolas. Pretendeu-se criar a Associação de Pais em todas as escolas até a data da eleição dos diretores, em dezembro de 1984. Os membros da equipe do Setor de Apoio Estudantil entenderam, no entanto, que estavam dentro de uma postura imediatista e que era necessário um trabalho mais vagaroso de estimular a interação da comunidade escolar. Por isso, apresentaram um projeto de transformação do Setor em "*Núcleo de Interação Escola-Comunidade*", com o objetivo geral de incentivar a criação e fortalecimento de canais de participação dos pais e estudantes dentro da escola:

Depois a gente ampliou um pouco mais o trabalho do Setor de Apoio Estudantil. A gente achou que seria importante trabalhar também com os Pais. Na verdade, toda a comunidade, que ela estivesse organizada lutando pelos seus direitos e também ajudando no dia-a-dia da escola. Aí a gente fez um projeto, que foi apresentado à professora Dalísia, ampliando mais esse setor para trabalhar também com os pais.¹³

¹³ Entrevista nº 8.

O projeto de constituição desse Núcleo de Interação Escola-Comunidade não foi aprovado, assim como não houve uma aceitação do trabalho que a equipe do Setor de Apoio Estudantil vinha desenvolvendo, junto aos alunos e pais, por parte da Secretária e seus assessores: *"Oficialmente a gente nunca se tornou o Núcleo de Apoio Escola-Comunidade, que seria a nossa pretensão [...] que em cada escola houvesse uma organização de pais"*.¹⁴ Aconteceu que o cotidiano da escola começou a sofrer interferências que, certamente, reclamavam por mudanças. As partes envolvidas (professores, direção, técnicos da SME) ofereceram resistências a essas possibilidades de mudanças.

Um dos membros que integrou a equipe do Setor de Apoio Estudantil, com intensa participação nas atividades ali desenvolvidas, declara:

Durante a gestão da professora Dalísia vários problemas foram surgindo e nós sentimos uma indisposição muito grande por parte até mesmo da própria gestão da professora Dalísia em dar continuidade a esse trabalho, de dar um crédito ao grupo que estava desenvolvendo esse trabalho.

O que aconteceu foi que a gente passou a ir para as escolas e a discutir questões políticas, a importância da organização política. Esse era o nosso tema, tanto com relação aos estudantes quanto com relação aos pais. Então, a gente fazia um trabalho de conscientização da importância da organização política.¹⁵

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

Em função desse trabalho de conscientização, avalia esse membro da equipe, houve muita resistência por parte dos diretores, professores e mesmo das outras equipes da Secretaria da Educação. Os pais e alunos começaram a fazer reivindicações que foram interpretados como atos de desobediência e sublevação.

A gente foi muito mal entendido, mesmo por diretores que foram eleitos democraticamente. Mesmo dentro desse novo processo a gente sempre teve problemas com diretores, com os próprios professores, muitos deles achavam muito complicado, resistindo a essa convivência com os estudantes dentro desse novo espírito, com os pais, etc. A gente viveu sérios mal-entendidos também dentro da própria Secretaria. A gente sempre se indispôs com outros setores da Secretaria várias vezes. Por exemplo, o Setor de Ensino achava que a prioridade era a questão do ensino e que, muitas vezes, o nosso trabalho era um desvio na canalização de força, que não era a questão central e viam o nosso Setor com uma função menor.¹⁶

A equipe do Setor de Apoio Estudantil buscou envolver toda a comunidade no dia-a-dia da escola, conforme depoimento de um de seus membros:

Automaticamente, as Associações de Bairros se envolveram também, porque os pais encontravam-se organizados nas Associações. Então, passamos a trabalhar com as Associações

¹⁶ *Ibidem* grifo nosso

também. Foi um trabalho inevitável, mas muito problemático. Havia muita ingerência política¹⁷

Como os professores conheciam muito bem essas ingerências políticas nas escolas através do clientelismo praticado pelos vereadores (Clímaco, 1991), e procuravam evitar tais ingerências, pode-se compreender o motivo da resistência dessa intervenção naqueles moldes.

Uma professora confirma essa preocupação, dizendo: *“Pelo menos aqui na escola nós temos muito medo de interferência política. Aqui a gente já sofreu isso, essa interferência de vereador [...]”*¹⁸. Mas uma outra confessou também que *“se os pais participarem e acompanharem o nosso trabalho eles vão cobrar e exigir mais e podem denunciar nos meios de comunicação se nós não seguirmos o que eles estão cobrando”*.¹⁹

Por fim, a própria Secretária desinteressou-se pela atuação daquela equipe:

A professora Dalísia realmente retrocedeu. Nós perdemos o apoio dela e de outros setores da Secretaria. O que ficou patente foi que o nosso trabalho estava ameaçando muito, inclusive a própria manutenção da gestão da professora Dalísia. Foi uma coisa muito complicada. E ela, em vários momentos, não quis arcar com o ônus deste trabalho.

¹⁷ Entrevista nº 8

¹⁸ Entrevista nº 24

¹⁹ Entrevista nº 37.

E conclui:

Foi um trabalho marginal dentro da Secretaria, totalmente marginal...
 Aí fica inviável e o Setor morre. Não teve como sobreviver. As
 pessoas vão se cansando e o grupo vai se desfazendo aos poucos
 até quando a professora Dalisia sai e entra um novo Secretário que
 não vê importância nenhuma nesse trabalho e o Setor é extinto.²⁰

A atuação da equipe do Setor de Apoio Estudantil foi
 secundarizada, não só pelas equipes da SME como pela liderança do
 movimento dos professores. O SINTEGO não se fez parceiro nessa
 iniciativa que também era uma de suas bandeiras de luta.

1.2.1.4 Do planejado ao realizado

Os princípios e metas da Proposta Pedagógica da primeira gestão
 peemedebista da SME trouxe as marcas da inovação. Essa inovação foi
 buscada junto à concepção histórico-crítica de educação²¹.

Para a equipe da SME, essa tendência pedagógica era, na época,
 o que se apresentava como a mais recente elaboração, em termos de
 análises e indicativos para uma prática pedagógica conveniente à

²⁰ Entrevista nº 8

²¹ Ao final do regime militar, educadores brasileiros apoiados nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação e Sniders, Suchodolski, Manacorda, Makarenko, reorganizam um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo e em contraposição às "anti-pedagogias" dos anos 60 e 70 (As Teorias de Desescolarização, as Pedagogias Não-Diretivas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas). Os estudos e pesquisas de Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello, Carlos Alberto Jamil Cury, Paulo Ghiraldelli, Selma Garrido, José Carlos Libâneo têm contribuído na elaboração dessa tendência pedagógica, denominada por eles próprios de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica. Advoga como "tarefa fundamental da escola a socialização dos conteúdos *E são eles que vão dirigir o processo pedagógico, subjugando as técnicas e estratégias de ensino*" (Ghiraldelli, 1987 41) e "Postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções" (Libâneo, 1994 70). Dentro dessa concepção pedagógica a autoridade do professor, que é o mediador entre a cultura e o aluno, também é decisiva para garantir o processo de apropriação do saber elaborado.

implementação das desejadas mudanças da escola pública brasileira, propugnadas pelos partidos políticos de esquerda. Dentro do anseio generalizado por mudanças no país, nessa ocasião da Transição Democrática, concebia-se que a concepção histórico-crítica de educação era capaz de apresentar as contradições da realidade educacional e entender a educação enquanto prática mediadora dessa contradição permitindo o acesso ao saber sistematizado que possibilitasse o exercício real da cidadania (Cf. Bittar, 1993).

Dentro do entendimento da equipe da SME, essa concepção pedagógica pedia que o professor desempenhasse uma atuação central no processo de transmissão do saber. Para tanto, a sua competência técnica e seu compromisso político eram requisitos básicos a serem considerados (Mello, 1982). Por isso, dentro das metas de ação da proposta estavam priorizadas a *"valorização e qualificação do professor"*. Motivados por essa importância do professor no processo educacional escolar é que se reestruturou a área da administração pedagógica, criando-se o Setor de Ensino, que deveria manter contatos diretos com os professores, sem intermediações nem dos pedagogos, nem dos especialistas.

Havia o entendimento de que as ações deveriam se dar no sentido de se evidenciar a mediação entre Secretaria e escola, via professor. Avaliava-se que não havia como se pensar numa proposta de trabalho que não fosse encampada pelo professor, porque seria ele, em última instância, que viabilizaria a Proposta, que a concretizaria (Bittar, 1993: 89).

Apesar da Proposta ter como meta a Democratização da Escola, a SME não conseguiu colocar-se como parceira de todos aqueles que estavam envolvidos na vida da escola e que tinham responsabilidades no processo educacional, conforme fora proposto.

O processo de democratização do ensino deve, sobretudo, tratar de recuperar a dimensão política da educação. Isso implica em ir ao encontro daqueles que de alguma forma participam da vida da escola: os alunos, os pais, os professores, os funcionários e os técnicos. Não basta ouvi-los mas, principalmente, transformar as aspirações em ações concretas que venham corresponder às necessidades e exigências propostas (SME, 1983: 29).

As medidas de viabilização da terceira meta da Proposta (*Democratização do Ensino*) concentrar-se-ão na instituição da eleição do diretor. A organização dos pais e dos alunos através do Setor de Apoio Estudantil e a constituição do Conselho do Magistério não receberam a mesma credibilidade e empenho por parte da equipe da SME para efetuar as mudanças desejadas como ocorreu na consecução da meta prioritária da "*redefinição político-pedagógica da educação*", na qual o professor era a figura que ganhava relevância.

Não existia um terceiro elemento, era a proposta, o professor e a sala de aula. Foi com o professor que estabelecemos o contato: foi para ele que elaboramos os cursos; nas visitas era ele o procurado; os documentos eram feitos para ele [...] (Bittar, 1993: 89).

Verifica-se o absoluto esquecimento dos “*outros componentes*” que, de alguma forma, participavam da vida da escola.

Estava reafirmada com nitidez a absorção da concepção histórico-crítica da educação conforme o entendimento de um de seus articuladores:

Pensar numa metodologia para o novo perfil de aluno passa necessariamente pelos professores e, mais do que isso, com o professor. Como tal a recuperação do saber fazer e a formação de uma vontade deve partir de onde eles estão (Cury, 1985: 4, *apud* Bittar, 1993: 93).

E ainda acentuava-se que a competência profissional e a existência de recursos técnicos e pedagógicos seriam suficientes para a escola realizar a sua função de oferecer um ensino de qualidade para as camadas populares (Mello, 1982).

Em função dessa atenção centralizada no papel do professor, a Proposta apresentava medidas que alcançavam os fatores intra-escolares visando facilitar essa prática pedagógica e resgatar a esperada qualidade de ensino:

uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrículas e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. [...] uma compreensão das relações entre o

preparo técnico que recebem, a organização da escola e os resultados da ação.

Neste sentido, a Proposta Pedagógica reafirma o propósito de que

cabe à administração educacional dar prioridade máxima à questão pedagógica, pois é através dela que a escola cumpre a sua função social e política. Nesse sentido, a administração educacional precisa destinar todos os recursos de que puder dispor a esta finalidade, evitando a sua dispersão em projetos distanciados do âmbito pedagógico (SME, 1985: 2).

Enfim, a pretensão era levar o professor a ser o agente técnico e político da Proposta Pedagógica e que para isso fossem criadas todas as condições necessárias. Mas, como avalia Bittar,

Projetos dessa ordem se propõem mais avançados politicamente do que é capaz de perceber o professor que é, afinal, o interlocutor preferencial no qual estava depositada a responsabilidade de operacionalização desses propósitos (1993: 91).

É verdade que a categoria dos professores estava organizada através do CPG que possuía dirigentes com posturas mais avançadas. Mas provavelmente a maioria dos professores continuava adotando posturas conservadoras, fruto de uma compreensão difusa e sincrética da realidade, o que não permitia a estes professores uma ação consciente conforme aquela Proposta esperava.

Assim, a importância do trabalho do professor para viabilizar a Proposta Pedagógica estava na mente da equipe que a elaborou. Esta equipe não conseguiu, entretanto, sensibilizar os professores e os outros envolvidos no cotidiano da escola em relação às responsabilidades que lhes competiam no processo educacional. Ignorou-se a lentidão e a dificuldade de construção de uma escola pública democrática e de qualidade através de um trabalho coletivo, onde diferentes expectativas estão colocadas (Bittar, 1993).

Algumas iniciativas de democratização do ensino (terceira meta da proposta) não receberam a mesma atenção, nem foram admitidas como fundamentais no processo de rearticulação da SME para conquistar a melhoria da qualidade do ensino. Referem-se, sobretudo ao Conselho do Magistério e, particularmente, à reorganização dos pais e alunos nas escolas, através do Setor de Apoio Estudantil.

1.2.2 Interrupção das iniciativas democráticas

Com a vitória nas eleições de 1985, apesar das denúncias de fraudes na apuração dos votos feitas pelo candidato-concorrente do PT, Daniel Antônio (PMDB) assume a prefeitura de Goiânia, mantendo na SME o quadro de assessores da gestão anterior.

Na SME, permanece a professora Dalísia Dolles. Considerada como intelectual de esquerda e com autoridade para tratar de questões da área educacional, continuou sendo admitida pelo PMDB como o nome ideal

para o partido ainda realizar as prometidas inovações no ensino municipal. A perspectiva de continuidade das prometidas inovações do ensino da rede municipal estavam contidas nas Diretrizes do plano trienal (1986/1988) da Proposta Pedagógica II, elaborada em 1985.

Recaíram sobre o prefeito Daniel Antonio outras denúncias, além daquela de fraude na apuração dos votos, tais como clientelismo, empreguismo, corrupção, favorecimento político. A maioria delas foi comprovada e o governo estadual decretou intervenção no município. Com o afastamento de Daniel Antonio é nomeado, pelo governador Henrique Santillo (1987/1990), o novo prefeito Joaquim Roriz.

Na ocasião em que estavam acontecendo as denúncias que culminaram com a intervenção do governo estadual na prefeitura de Goiânia, a professora Dalísia Dolles e sua equipe de assessores deixaram a SME porque não se sentiram na obrigação de assumir o ônus daquelas acusações, que eram de responsabilidade exclusiva do Prefeito e que tinham a reprovação também da Secretária. Com a entrada do novo Secretário, Onofre de Castro, as atividades da SME deixaram de ser norteadas pelas diretrizes da Proposta Pedagógica (1986/1988) e entrou-se num processo de reabilitação de velhas práticas que, de alguma forma, vinham sendo combatidas desde 1983.

Quando o prefeito-interventor Joaquim Roriz assumiu foi confirmado o abandono daquelas iniciativas que apontavam para a possibilidade de democratizar a educação municipal. Com a nova Secretária, Maria de Fátima Avelino, foram tomadas uma série de medidas de caráter administrativo e pedagógico configurando um quadro de total retrocesso.

Segundo Dourado (1990), essa Secretária, que anteriormente ocupara o cargo de coordenadora do Setor de Planejamento, rearticulou o antigo Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS) com técnicos das gestões remanescentes e membros da Associação dos Supervisores do Estado de Goiás (ASSUEGO) e Associação dos Orientadores do Estado de Goiás (AOEGO) — entidades dos supervisores e orientadores educacionais, respectivamente, extinguindo o Setor de Ensino.

Enfim, foram definitivamente abandonadas aquelas iniciativas que, de alguma forma, apontavam para o processo de democratização do ensino na rede municipal de ensino, contidas na Proposta Pedagógica (1986/1988).

O capítulo seguinte trata da retomada do processo de implantação da Proposta Pedagógica do governo peemedebista, que continua no poder (1989/1992), enfocando basicamente o tratamento dado aos propósitos de democratizar o ensino da rede municipal de Goiânia.

2. OS CONSELHOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

À época da implantação dos Conselhos Escolares (CEs) na rede municipal de ensino de Goiânia (1992), esse município e o Estado de Goiás continuavam sob a administração do PMDB. Nas eleições estaduais de 1990, Iris Rezende Machado, ex-governador e ex-ministro da Agricultura do governo José Sarney, foi candidato por uma coligação liderada pelo PMDB. Político experiente e dono da simpatia popular, venceu as eleições no primeiro turno (3 de outubro de 1989) com 47% dos votos válidos do eleitorado goiano. Obteve 889.927 votos, seguido pelo candidato-concorrente Paulo Roberto Cunha, do PDC, com 637.011 votos, Valdi Camércio, do PT, com 88.838 votos e Iram Saraiva, do PDT, com 62.372 votos. E para ocupar a cadeira do Senado a que Goiás tinha direito, venceu as eleições com 633.085 votos (33,8%) o empresário e ex-vice-governador Onofre Quinan.²²

A certeza da vitória fez com que o candidato ao governo do Estado não apresentasse um plano de governo e somente no terceiro ano de sua administração (1993) veio a público esse plano, denominado **Ações e Metas do Governo**, acompanhado do **Relatório de Realizações Governamentais (1991/1994)**.

²² Tribunal Regional Eleitoral de Goiás (arquivos)

Para o setor educacional o plano de **Ações e Metas do Governo** continuou trazendo as promessas de priorizar a educação

buscando o aperfeiçoamento de professores e a melhoria das condições gerais de ensino e aprendizagem [...] através de construção e ampliação de escolas, de programas de suporte pedagógico nas escolas de ensino fundamental e médio, incremento do ensino especial, alfabetização de jovens e adultos, o aparelhamento e a conservação das escolas e a reciclagem dos profissionais de ensino (Machado, s. d. d: 25).

Quanto à democratização da gestão do ensino prometeu-se

consolidar o processo de gestão democrática das escolas, através da implantação de órgãos colegiados, como forma de proporcionar maior participação e responsabilidade da comunidade escolar com o êxito do ensino público (*Idem*: 26).

Contudo, não se encontra no Relatório de Realizações Governamentais (1991/1994) qualquer iniciativa no sentido de democratizar a gestão do ensino. Aquelas tentativas do governo Henrique Santillo, como as eleições diretas para diretor de escola e a criação dos Conselhos Comunitários, acabaram sendo ignoradas e caíram no esquecimento. Até mesmo a ampliação da oferta de vagas na rede escolar, que constava no Relatório, não foi suficiente para evitar o atual déficit de 1.703 salas de aula e 229.934 vagas na rede estadual de ensino (Cf. SEE/Go., 1995).

Quanto ao rendimento escolar, os dados mais recentes da SEE/Go informam que dos 476.422 alunos matriculados em 1992, no primeiro grau, 85.903 foram reprovados e 11.281 abandonaram a escola. No segundo grau, dos 104.018 matriculados em 1992, 9.192 foram reprovados e 23.018 abandonaram a escola. Dados que revelam sérios prejuízos no rendimento escolar da rede estadual goiana de ensino (Cf. SEE/Go.,1994).

Também constava no plano do governo os propósitos de "*valorizar e estimular o professor, através da busca de seu aperfeiçoamento e melhores salários*" (SEPLAN,1993:25). O Relatório de Realizações Governamentais — 1993/1994, no item **Educação, Cultura e Desportos**, referia-se a uma série de cursos e atividades desenvolvidas junto ao professorado buscando o seu aperfeiçoamento e qualificação. No entanto, não foi implantado um plano de cargos e salários dos trabalhadores em educação, conforme reivindicava a categoria. O poder aquisitivo dos professores foi rebaixado durante o período de 1º de novembro de 1990 a 31 de agosto de 1994, segundo relatório do DIEESE de 11 de agosto de 1994, onde se lê:

o salário real da categoria se reduziu a 32,11% pelo INPC/IBGE e à 26,26% pelo ICV/DIEESE, do que valia em 1º de novembro de 1990.

Essa queda no poder aquisitivo registrou uma perda do poder de compra de 67,89% pelo INPC/IBGE e de 73,74% pelo ICV/DIEESE.

Assim o reajuste necessário para repor as perdas deveria ser de 211,21% pelo INPC/IBGE e de 280,76% pelo ICV/DIEESE sobre os salários de agosto de 1994 (DIEESE, 1994).

O PMDB vinha mantendo-se no poder também no governo municipal. O professor Nion Albernaz venceu as eleições municipais de 1988 com 109.734 votos dos aproximadamente 480 mil eleitores da capital do Estado. Pedro Wilson Guimarães, candidato do PT, foi o que mais se aproximou do candidato eleito, com 87.116 votos.²³

No plano plurianual do governo municipal aprovado pela Câmara Municipal para o período de 1990 a 1993²⁴, constavam as metas a serem realizadas naquele governo, entre elas, a do setor educacional. No anexo à Lei n° 6 841/1989 — **Diretrizes/Ações/Prioridades do Plano Plurianual** — no item Educação, temos:

— melhoria da qualidade do ensino fundamental; — aperfeiçoamento do quadro de pessoal, principalmente do corpo docente; — reforma e reequipamento das escolas; — aumento do número de professores; — incrementar o programa de saúde escola; desenvolvimento da educação física; — distribuição da merenda escolar; — ampliação da rede física das escolas. (Goiânia. Câmara Municipal, 1989)

A SME foi a última pasta a ter o seu titular indicado pelo Prefeito. Assumiu como Secretária da Educação, Olindina Olivia Corrêa Monteiro, conhecida como Linda Monteiro, advogada, militante do Movimento Feminista e do PMDB.

Nessa ocasião (1989), a rede municipal de ensino contava com 121 unidades escolares (97 urbanas, 17 rurais, 24 especiais e 24

²³ Tribunal Regional Eleitoral de Goiás (arquivos)

²⁴ Esse plano não foi encontrado nos arquivos da sede do diretório municipal do PMDB, no Instituto de Planejamento da Prefeitura (IPLAN), na Secretaria do Governo Municipal, no setor de Despacho e Expediente da Prefeitura e nem na Câmara Municipal

conveniadas) com 696 salas de aula. Dos 56 340 alunos matriculados em 1989, 31.078 alunos foram aprovados, 10 863 foram reprovados, 9.167 desistentes e 5.167 transferidos.²⁵

2.1 A Proposta Pedagógica da SME (1989/1992)

Constatando a situação deficitária do ensino público municipal em todos os aspectos — físico, administrativo e pedagógico — a SME elaborou uma proposta pedagógica visando melhorar a qualidade do ensino e resgatar a credibilidade da escola pública municipal junto à população goianiense.

Os objetivos básicos dessa proposta consistiam na redefinição político-pedagógica da educação e na revitalização da ação pedagógica, sem substituir as propostas encaminhadas nas gestões anteriores (SME, s.d.: 4), mas, ao contrário, buscando aperfeiçoar o processo em curso que pretendia levar a escola a

desempenhar adequadamente seu papel específico de ensino, atuando como transmissora dos conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania. **A escola pública será democrática quando for acessível a todos os cidadãos e possibilitar-lhes uma efetiva socialização do saber sistematizado** (SME, s.d.: 2, grifo nosso).

²⁵ Goiânia Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria da Administração Escolar

Havia um reconhecimento evidente de que o

grande entrave para o encaminhamento da Proposta Pedagógica, tem sido, sem dúvida, de ordem financeira, refletindo-se principalmente na política salarial, na qualificação dos recursos humanos, na precariedade da estrutura física e das condições materiais de funcionamento da rede municipal. **O agente complicador é, indiscutivelmente, a grande centralização das decisões por parte de outros órgãos da Prefeitura** (*Idem*: 3, grifo nosso).

Objetivando um ensino voltado para os interesses populares, a SME nesta gestão estabeleceu como metas de ação: 1) valorização e qualificação do professor; 2) redefinição político-pedagógica da educação; 3) democratização do ensino.

Quanto à primeira meta, valorização e qualificação do professor, uma política salarial justa foi colocada como primeiro item da proposta. Reconhecia-se uma realidade insatisfatória, apesar de alguns avanços em termos de plano de carreira, qualificação dos docentes e condições de trabalho. Admitia-se que sem um programa de remuneração condigna para o professor, qualquer política educacional não teria sucesso (*Ibidem*: 3).

A qualificação do professor, outro item fundamental dentro da proposta, deveria ser garantida através da implementação e dinamização do curso de magistério na Escola Municipal "*Jarbas Jayme*"; do curso de Estudos Adicionais com programa permanente de qualificação para dar

formação básica e aperfeiçoamento gradativo a todos os professores de primeira fase do primeiro grau.

Essa reciclagem deveria abranger todos os professores e especialistas em Educação, através de cursos e encontros com conteúdos específicos e necessários ao exercício do ensino de primeira e segunda fases do primeiro grau. Os cursos foram realizados sempre nos meses de janeiro e os Encontros no decorrer de cada ano (*Ibidem*: 8 - 9).²⁶

A outra meta da proposta foi a redefinição político-pedagógica da educação escolar através da reestruturação do ensino de primeiro grau, com a ratificação da experiência de implantação do Bloco Único de Alfabetização. Buscou-se qualificar os professores alfabetizadores com os requisitos teóricos e metodológicos necessários ao aperfeiçoamento dessa iniciativa. A concessão de incentivo salarial de 30% aos professores alfabetizadores, prevista no Estatuto do Magistério Municipal (Decreto n.º 6 666, de 16 de setembro de 1988), explicitou a importância daquela reestruturação com vistas a melhoria da qualidade do ensino naquela fase (alfabetização). Outra medida foi reforçar a tarefa que o ensino de segunda à quarta série do primeiro grau possui para *"instrumentalizar o aluno quanto aos conhecimentos básicos da leitura e da escrita, do raciocínio matemático, da história, da geografia e do meio social"* (*Ibidem*: 13). Para isso, entre as várias iniciativas tomadas houve a revisão dos conteúdos destas séries, com efetiva participação dos

²⁶ Segundo o documento *Ações Pedagógicas - de 1989 a 1992*, do Núcleo de Orientação e Supervisão da SME, foram realizadas aproximadamente mil horas de cursos, encontros e treinamentos com professores alfabetizadores, professores de primeira e segunda fases do primeiro grau, coordenadores pedagógicos, auxiliares de bibliotecas, equipe técnica e servidores de diversos setores da SME, no período de 1989/1992.

professores, através de cursos, seminários e acompanhamento nas escolas.

Para o ensino de quinta à oitava série foram propostas mudanças

no sentido de dar aos alunos da escola pública municipal o instrumental teórico necessário para que eles possam compreender o quadro da natureza e da sociedade, através de um ensino crítico que esteja de acordo com a sociedade em transformação (SME, s.d.:14).

Para implementar a dinamização do ensino de segunda fase do primeiro grau, foram propostas algumas medidas, destacando-se:

a) constituir equipe multidisciplinar no órgão central (SME) para coordenar, avaliar e assessorar o processo pedagógico das disciplinas do núcleo comum; b) promover convênios com as Universidades para assessoramento eventual das equipes multidisciplinares; c) garantir uma real assessoria pedagógica às escolas por parte dos responsáveis nas diferentes disciplinas; d) promover a definição conjunta (Secretaria, especialistas da área e professores) dos conteúdos mínimos das matérias, integrando os diferentes conteúdos. Que se realizem no início do próximo ano letivo reuniões com professores de cada série (*Idem*: 15).

Ainda como definição político-pedagógica da educação havia o objetivo geral de desenvolver uma proposta pedagógica coerente com a realidade das escolas rurais. Para isso, propunha-se realizar encontros e cursos de reciclagem para os professores responsáveis pela alfabetização; promover visitas semanais às escolas, com o objetivo de

prestar assessoria pedagógica nas várias áreas de ensino; conceder os benefícios previstos no Estatuto do Magistério e recuperar as estruturas físicas das escolas rurais.

O acompanhamento pedagógico, por parte das equipes multidisciplinares, nas escolas rurais com cursos e encontros constava como procedimento importante dentro da redefinição político-pedagógica proposta pela SME para o período de 1990/1993.

Ao contrário do tratamento dado aos especialistas em educação na gestão da Prof^a. Dalísia Dolles, a Proposta Pedagógica (1989/1992) trazia uma avaliação da prática dos pedagogos reafirmando a especificidade de sua atuação junto aos professores e alunos, pela melhoria da qualidade do ensino. Assim, estabeleceu-se como meta definir as atribuições para o orientador e supervisor, integrar os especialistas às diversas equipes multidisciplinares e reuni-los, periodicamente, para troca de experiências e avaliação dos trabalhos.

A atuação dos diretores também foi objeto de reflexão no sentido de romper com o autoritarismo reinante na administração das escolas municipais. Os procedimentos iam do acompanhamento do processo eleitoral até à realização de cursos de atualização para os Diretores, ministrados por professores da Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de levá-los a se comprometer com o conjunto das atividades escolares, principalmente com as questões pedagógicas.

Por fim, ainda dentro dessa política de revitalização da ação pedagógica, a Proposta apresentava meios para dinamizar os serviços prestados pelas bibliotecas escolares com o objetivo de estimular a

leitura e propiciar apoio didático à aprendizagem do aluno. Para isso realizou-se convênio com o Instituto Nacional do Livro Infantil e Juvenil, vinculado à UNESCO (SME, s.d.: 21).

A terceira meta da Proposta Pedagógica — Democratização do Ensino — continha o nítido entendimento que

A escola pública será democrática na medida em que vier a corresponder aos interesses das classes populares, sendo capaz de interagir com suas condições de vida e suas aspirações [e que para isso deve-se] ir de encontro às aspirações daqueles que, de alguma forma, participam da vida da escola: alunos, pais, professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores e outros setores do bairro. Não basta ouvi-los, mas transformar as aspirações em ações concretas que venham a corresponder às necessidades e exigências propostas [e que] a ausência de participação democrática no pensar e no agir da escola permite a consolidação de uma estrutura voltada para os interesses das elites e contra as aspirações populares. Desta forma, o autoritarismo, manifestado das mais diferentes formas, atua como um poderoso determinante da má qualidade do ensino (SME, s.d.: 22).

Assim, o processo de democratização dar-se-ia a nível administrativo e pedagógico. Quanto ao primeiro nível, significava combater as práticas autoritárias, centralizadoras, clientelísticas e arbitrarias comuns na administração escolar. Nesse sentido, a Proposta entendia a importância de fortalecer o processo de eleição de diretores, a implantação dos Conselhos Escolares e de outros mecanismos que visassem a descentralização administrativa (Cf. SME, 1992a: 23).

Quanto à democratização dos processos pedagógicos, a Proposta concebia que a qualidade do ensino ministrado na escola pública deveria ser definida pelas aspirações dos alunos e seus familiares. E, finalmente, anunciava a Proposta, que esse processo de democratização, em seu todo, **“não pode constituir em uma medida apenas conjuntural e episódica, mas deve implicar, sobretudo, em um processo assumido pela SME, de forma progressiva e sistemática”** (*Ibidem*: 23 - 24, grifo nosso).

2.1.1 A democratização do ensino: uma meta postergada

Nos documentos Ações Pedagógicas e Plano de Ação de 1992, elaborados pelo Núcleo de Orientação e Supervisão da Coordenadoria de Ensino e pela Assessoria de Planejamento, respectivamente, temos o relatório das atividades desenvolvidas pela SME no período de 1989/92. Segundo esse relatório, verifica-se que, sobretudo, a segunda meta da Proposta (Redefinição Político-Pedagógica da Educação) foi cumprida, conforme o previsto. Quanto à primeira meta, restringiu-se à qualificação dos professores, entendida como atualização profissional através de uma série de cursos, encontros e treinamentos. Isto é, perdurou aquele entendimento de que a qualidade do ensino seria alterada centralizando os esforços na qualificação do professorado — um professor qualificado garantiria um ensino também qualificado.

No plano de Ação constam as iniciativas de caráter administrativo. Houve uma preocupação com a recuperação física da rede de ensino,

com a modernização dos equipamentos escolares (aquisição de aparelhos de TV e vídeo), agilização dos serviços administrativos com a informatização de alguns setores, aperfeiçoamento do pessoal técnico, construção de mais 22 unidades escolares e produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos do ensino fundamental.

A meta de Democratização do Ensino que deveria se concretizar também na instalação de mecanismos de participação de todos os segmentos da comunidade escolar na condução das atividades de ensino, acabou não sendo priorizada. A SME acreditou mesmo na *"dinamização das atividades técnico-pedagógicas especialmente voltadas para os profissionais da educação que atuam diretamente na escola: professores, coordenadores pedagógicos e diretores"* (SME,1992b: Apresentação) para alcançar a qualidade que daria credibilidade ao ensino público municipal junto à população goianiense.

Não houve a confirmação de que tenha sido realizado o curso de atualização para os diretores das escolas da rede municipal de ensino, que seria ministrado por professores da Universidade Federal de Goiás, que tinha como objetivo central a revisão da função e prática desses diretores, como se anunciava na Proposta Pedagógica²⁷.

A Proposta Pedagógica admitia que a democratização do ensino garantiria o caráter popular da escola pública e que não poderia ficar restrita a medidas episódicas, mas deveria ser implementada de forma

²⁷ O documento *Ações Pedagógicas - 1989 a 1992*, do Núcleo de Orientação e Supervisão, que relata as realizações da SME nesse período e os entrevistados, não fazem referência a esse curso.

progressiva e sistemática (Cf. SME, 1992b: 23 - 24). No entanto, o esforço para se conseguir a melhoria da qualidade do ensino restringiu-se a medidas de aperfeiçoamento das estruturas administrativas da SME, da capacitação dos professores através de cursos de reciclagem e acompanhamento próximo das suas atividades por parte das equipes de técnicos do Núcleo de Orientação e Supervisão, inclusive produzindo e fornecendo material didático-pedagógico aos professores. Queremos destacar que foram medidas que buscaram muito mais a aproximação e controle da SME (área centralizada da administração) das atividades escolares do que aquele envolvimento e compromisso da comunidade escolar no cotidiano das atividades administrativas e pedagógicas da escola, como pretendia a terceira meta da Proposta (Cf. SME, 1992a: 23).

Segundo depoimento de um componente da equipe técnica do Núcleo de Orientação e Supervisão que participou da confecção do material didático, apesar de ser bem elaborado e teoricamente avançado, permanecia distante da compreensão dos professores e da realidade escolar. Não foram iniciativas que partiram das aspirações da comunidade escolar, nem foram suficientemente trabalhadas para serem assumidas coletivamente:

A SME produziu, nessa época, acho que pelo menos uns trinta materiais didáticos. Se você for olhar nas escolas nem 20% delas utilizam. São materiais, e eu ajudei a elaborar o da área de Ciências Humanas, que têm uma postura política interessante, avançada teoricamente. Mas não adianta você ter uma postura avançada se não conseguir fazer as pessoas entenderem que elas mesmas são

capazes de produzir. E esse foi o grande saldo político da Linda Monteiro, foi publicar um monte de materiais e quando estava encerrando a gestão, ela chamou a TV para verem o quanto ela tinha produzido; e a gente achando ótimo porque tinha produzido. Só que não é usado. Cai de pára-quedas. Por exemplo, fizemos um material na área de Ciências Humanas, que fala de política, que fala de Pedro Ludovico, que fala de Goiânia [...] Tudo que a gente queria, desde dizer que Pedro Ludovico era um coronel como Caiado, tá lá o material didático.

Ela não criou caso de jeito nenhum. Nós pensamos, agora vai [...] Que nada! É melhor não criar caso. Absorve o material didático, absorve o Conselho Escolar, neutraliza tudo e ganha a administração politicamente, sob vigilância²⁸.

À semelhança do que se deu na SME, Spósito (1993) ao analisar a proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir de 1983, que também procurou introduzir concepções inovadoras e práticas de participação nas relações entre a escola e os seus usuários, verificou que

Essa proposta, sem uma definição mais clara, foi reinterpretada nos diversos graus da burocracia escolar e, em grande parte, apenas confirmou práticas anteriores de resistência à abertura da escola ou de controle e manipulação dos canais existentes para essa participação (Spósito, 1993: 231 - 232).

²⁸ Entrevista nº 7

2.2. Criação e implantação dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino

Ao final dos anos 70 e meados da década passada, acreditava-se que a solução dos problemas nacionais estava na democratização das relações sociais. Os professores goianos também entendiam que a melhoria da qualidade do ensino aconteceria pela criação e fortalecimento de mecanismos de participação democrática. Entre as várias bandeiras de luta do SINTEGO para democratizar a educação, ganhou prioridade a eleição direta para diretor.

Como resultado dessa luta o magistério goianiense teve o seu Estatuto aprovado pela Câmara Municipal em 1983 (Lei nº 6 042 de 21 de outubro de 1983) e a instituição de eleição direta para diretor de escola (Cap. V, parágrafo único, artigo 10). Embora tenha avançado o processo de democratização da gestão das escolas, somente as eleições não foram suficientes para eliminar o autoritarismo e clientelismo, ainda fortemente presente na educação, e garantir a melhoria da qualidade do ensino. Em função disso, ainda que de maneira superficial, continuaram o debate pela democratização do ensino e a busca de mecanismos para efetivá-la, particularmente entre as lideranças do movimento sindical dos professores em Congressos, Plenárias e Assembléias da categoria²⁹.

Como consequência dessa mobilização foi que a Câmara Municipal de Goiânia em 1990, por ocasião da elaboração e aprovação

²⁹ Cf. Livros de Atas do SINTEGO: Assembléia Geral, 12 de março de 1986, p. 101; Assembléia Geral, 12 de maio de 1986, p. 93, verso, Plenária de Representantes de Escolas e Delegacias Sindicais Regionais, 7 de março de 1989, p. 105. Esse assunto volta a ser tratado nas atas de 1993: Reunião da Diretoria Central do SINTEGO, 2 de fevereiro de 1993, p. 66; Plenária Estadual do SINTEGO, 27 a 28 de novembro de 1993, p. 1; Reunião da Diretoria Central do SINTEGO e Delegacias Regionais, 19 de agosto de 1993, p. 22; e reunião da Direção Central do SINTEGO, junho de 1994, p. 66.

da Lei Orgânica do Município, instituiu a criação dos Conselhos Escolares nas unidades de ensino da rede municipal de educação:

Lei Orgânica do Município, Título VI, Subseção IV Da Gestão Democrática, art. 253: As escolas públicas desenvolverão suas atividades de ensino dentro do espírito democrático e participativo assegurando a participação da comunidade na discussão e implantação da proposta.

§ 2º - É assegurada a participação de professores, funcionários, pais e estudantes na gestão democrática das escolas públicas.

§ 4º - Nas escolas públicas serão constituídos os Conselhos Escolares compostos pela direção do estabelecimento, por representantes dos professores, especialistas, funcionários, alunos e pais, eleitos pelos seus pares e de forma paritária.

Dois anos mais tarde (1992), sob a determinação do poder executivo municipal (Decreto nº 646, de 9 de junho de 1992), esses CEs foram regulamentados e instalados nas escolas municipais (Portaria nº 17 de 12 de junho de 1992, da Secretária Municipal de Educação). Esta mesma portaria determinava a constituição de uma comissão da SME para coordenar os trabalhos de efetivação dos CEs nas unidades de ensino da rede. Em apenas dois meses de trabalho, considerando que julho é período de férias escolares, essa comissão encerrou as suas atividades com a posse dos Conselheiros Escolares, no dia 19 de setembro de 1992 no Colégio Atheneu Dom Bosco, numa cerimônia pomposa onde estiveram presentes políticos e autoridades do governo municipal.

profundas das suas práticas no sistema de ensino como um todo. Se recentemente os educadores continuam empenhados na democratização do ensino e em defesa do direito aos serviços sociais básicos, não deixam de sofrer influências daquelas experiências (Ribeiro, 1989).

Lourenço Filho, que em 1931 respondia pela Diretoria de Ensino das escolas públicas do Estado de São Paulo, integrava o grupo dos escolanovistas que criticavam a escola tradicional, considerando-a obsoleta porque não atendia às necessidades da moderna sociedade industrial (Cf. Ribeiro, 1989: 16). A escola nova deveria manter uma estreita conexão com o meio social e adequar-se às especificidades de cada localidade. Acreditava-se numa educação renovada, atenta para as diferenças individuais e regionais, preparando cada indivíduo para exercer funções que correspondessem às suas aptidões naturais. Ignorava-se, no caso, os determinantes sócio-econômicos como geradores das desigualdades.

As APMs, portanto, surgiram para contribuir nessa tarefa de aproximar as atividades educacionais à realidade do aluno. Sem essa aproximação não se alcançaria a qualidade de ensino desejada. Era esperada também a colaboração material dos pais, mas o objetivo maior seria buscado nas reuniões com pais e alunos procurando integrar a escola com a comunidade local. Para suprir as carências materiais, sobretudo dos alunos do ensino primário, já existia nessa época a Caixa Escolar. Essa deveria cuidar do aluno carente com as contribuições que recebia da comunidade.

Não havia nenhuma obrigatoriedade de se criar essas APMs, assim como não houve também entusiasmo suficiente para que elas surgissem em todas as escolas nem tivessem uma duração muito longa na maioria dos estabelecimentos de ensino público. E mais, nunca chegaram a efetivar seus objetivos integrativos, assistenciais e educativos estabelecidos pelos escolanovistas (Cf. Ribeiro, 1989: 16).

Mas, a partir de 1971 essas APMs tornaram-se obrigatórias quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (5692/71) que determinava em seu artigo 62:

Cada sistema de ensino compreenderá, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Desde então as APMs, apartadas de vez daqueles ideais escolanovistas, passaram a exercer um papel de suplência da escola pública.

Como lembra Ribeiro,

para a grande maioria da população que se serve da rede pública de ensino, a APM aparece como a face da escola que se relaciona com ela apenas para exigir sua contribuição, seja em dinheiro, seja na prestação de serviços não remunerados. A atuação da APM nesse sentido tornou-se abusiva ao ponto de se condicionarem as matrículas ao pagamento de taxas, ferindo o princípio de gratuidade

da educação pública e a própria legislação da APM, que afirma o caráter facultativo da contribuição em dinheiro. Desse modo, mais do que um canal problemático ou inoperante para a participação da população na escola, as APMs ganharam um caráter abertamente antipopular (1989: 15).

Desta feita,

A transformação das Associações de Pais e Mestres em entidades de existência obrigatória na rede de ensino público exprime, assim, de um lado, mais uma das modalidades que articulavam um “ethos” autoritário sobre a concepção da participação política na sociedade: ela é entendida mais como um “dever” do que “direito” de uma cidadania tutelada e, portanto, submetida a regras burocratizadas que a disciplinam e recriam as estratégias de dominação (Spósito, 1993: 164)

Por força da pressão dos movimentos populares e da demanda, houve uma expansão da oferta de vagas nas escolas da rede pública que não foi acompanhada, na mesma proporção, da verba necessária para continuar oferecendo as mesmas condições de trabalho e ensino de antes³⁰.

Porque a tradição do poder do Estado no Brasil tem sido até nossos dias a da captura dessa força frágil, a instrumentalização pelos

³⁰ Marília Spósito no seu livro *O Povo vai à Escola* (1980) analisa essa expansão do ensino público em São Paulo na década de 50 como consequência das demandas educacionais no âmbito dos movimentos populares. Em *A Ilusão Fecunda* a mesma autora focaliza as alterações introduzidas nos anos posteriores, sobretudo após a década de 70, as quais, “transformaram, entretanto, grande parte das conquistas em mentiras [...] Parte dos problemas relativos ao acesso à educação pública manteve-se sem solução e a maioria da população apenas conquistou o direito de entrar numa escola que, em pouco tempo, se encarregaria de sua exclusão” (Spósito, 1993: 20 - 21).

governantes e funcionários das reivindicações populares, frequentemente trituradas na máquina de clientelismo e populismo do Estado patrimonialista, que adquiriu extraordinária capacidade de se renovar, de colocar máscara do novo para preservar o velho, de tudo mudar para manter, como diz Lampedusa em **O Leopardo**" (J.S.Martins *apud* Spósito, 1993: 14).

Em um estudo sobre as APMs das escolas públicas de São Paulo, Bueno (1987) recorda que a LDB de 1961 já recomendava às escolas a criação de Associações de Pais e Professores. Essa, ao dar vitória aos donos de estabelecimentos particulares, em nome da liberdade e do direito das famílias escolherem o tipo de educação adequada aos seus filhos, acabou permitindo que os recursos públicos fossem empregados em iniciativas particulares, comprometendo mais ainda a manutenção da escola pública. Evidencia-se, assim na LDB de 1961 que as APMs, ao contrário daquelas funções integrativas e educacionais pensadas pelos escolanovistas, deveriam assumir a incumbência de suprir os déficits da escola devidos à sonegação dos recursos públicos carregados para as escolas particulares.

Como a LDB de 1971 conservou aqueles mesmos princípios quanto ao financiamento do ensino e a mesma concepção no tratamento da educação pública, permanece também a idéia das APMs como canal de captação de recursos junto à comunidade para cobrir os déficits e carências materiais das escolas públicas. Essa legislação foi elaborada sob a vigência do regime militar, que era o guardião dos interesses do grande capital, sob o argumento de que o Estado estava buscando a

participação popular na gestão da escola pública. Com o argumento de que se estava implementando uma política de descentralização e incentivando as iniciativas locais, escamoteava-se, na verdade, uma política educacional contrária aos interesses populares. Enquanto o Estado se desincumbia de suas obrigações de garantir a gratuidade do ensino público com qualidade, os pais e professores acabavam se envolvendo com estas obrigações legais e não se organizando para pressionar o governo pelos interesses populares.

Assim, respaldadas na exigência legal e com apelos aos pais como um dever moral de colaborar com a escola, as autoridades da área educacional providenciavam a criação das APMs nos estabelecimentos escolares do país. Surgiram justificativas de toda natureza para levar os pais a assumirem cada vez mais a manutenção da escola com a ocultação do fato de que a população já pagava, através dos impostos, para receber esses e outros serviços públicos.

Sabe-se que, na maioria das escolas, essa contribuição dos sócios deixou de ser facultativa, conforme estabelecia o próprio estatuto padrão das APMs. Em muitas delas, chegou-se à prática explícita do condicionamento das matrículas dos alunos ao pagamento das taxas estipuladas pela direção da escola, com cobranças a serem efetuadas através de carnês bancários (Cf. Ribeiro, 1989: 19). Enfim, essas APMs acabaram sendo a tradução mais evidente do descompromisso do poder público para com os princípios da própria Constituição do país de que o ensino básico é obrigatório e gratuito nos estabelecimento oficiais.

Ficaram distantes aqueles objetivos originais das APMs em que os pais, livremente organizados numa Associação, estariam participando da vida escolar dos filhos, tomando conhecimento e opinando sobre propostas pedagógicas que aproximassem a educação escolar da realidade do aluno. Pelo contrário, foram constitucionalmente obrigados a participar da manutenção material do ensino nas escolas públicas, com atividades de toda natureza para arrecadação de fundos. E, segundo Ribeiro (1989: 21), a reação dos pais foi a simples ausência, o desinteresse ou a impossibilidade de participar. Tratava-se de um tipo de participação passiva e manipulada, referendando decisões de outrem. Segundo essa mesma autora, eram raros os casos onde a participação dos pais tivesse sido autônoma e a partir de objetivos formulados por eles próprios. Neste sentido, as raras experiências dessa natureza serviram para desvelar o caráter autoritário da estrutura administrativa da escola. As reações por parte da escola eram imediatas quando ocorria esse tipo de participação:

À medida que os pais começam a participar efetivamente, influenciando o funcionamento interno da escola, sua presença começa a incomodar. Diretores e professores sentem-se ameaçados e questionados em seu trabalho, param de reclamar da indiferença dos pais e passam a afirmar sua incompetência para interferir nas questões internas da escola, dificultando todas as suas iniciativas (*ibidem*, 1989: 21).

2.2.2 O Sindicato dos Professores e os Conselhos Escolares

O debate sobre o papel das APMs voltou a ser feito, particularmente pelo movimento sindical do magistério nacional, desde o final da década de setenta, em relação à participação livre e democrática dos pais na administração da escola. Segundo o professor Niso Prego, ex-presidente da CPB (Confederação dos Professores do Brasil — hoje, CNTE) e do CPG (Centro dos Professores de Goiás — hoje, SINTEGO)

Em 1976, essa discussão volta aos Congressos da CPB, de alteração desse órgão [...] Aqui em Goiás, a partir de 1980, o tema da criação dos Conselhos Escolares fazia parte da pauta de todas as Assembléias. A CPB, a partir de 1980 assumiu a campanha de implantação dos Conselhos. Até fui eu quem apresentou isso no Congresso de 80 em Brasília. E passou a fazer parte do movimento nacional.³¹

Havia, sobretudo por parte de alguns diretores de escola, o entendimento da importância das APMs continuarem com aquela função de suplência das obrigações do poder público para com o ensino. Era uma forma de contornar o problema da escassez de verbas e remediar a situação de pauperismo das escolas. Uma visão que aceitava a comunidade assumir uma responsabilidade que era do Estado (Cf. Ribeiro, 1989: 23). O movimento sindical do magistério entendia, contudo, que as mudanças no ensino viriam com a participação da

³¹ Entrevista nº 5.

comunidade na administração da escola, com poderes de interferência global e de decisão na gestão escolar.

Para o professor Niso Prego, essa participação da comunidade na vida da escola sempre foi objeto de discussão dos professores. Em Goiás, desde a fundação da Associação dos Professores Primários (Goiânia, 1956), os professores

tinham a idéia de fazer com que a escola tivesse participação do meio onde ela estava inserida. O pessoal se preocupava porque a escola estava muito defasada com relação ao meio onde ela se encontrava... Porque ela seguia uma orientação centralizada, tudo vinha de cima para baixo. Eram jogados na escola os "pacotes" que não tinham nada a ver com a realidade da região, da sociedade... A formação do cidadão era feita de "cima". O Ministério da Educação decidia com seus técnicos como devia ser a escola. A escola era mais o quê? uma repetidora da política ministerial da Secretaria, do Governo, de um modo geral. Sempre do Governo Federal porque até essa data você sabe que quem controlava tudo era o Governo Federal.³²

Para garantir o desenvolvimento de uma prática pedagógica compatível com a realidade e os interesses daqueles que procuram a escola pública, os professores estavam interessados na constituição de mecanismos de participação da comunidade na escola. Com a LDB de 1961 deveriam ser criados os Conselhos Estaduais de Educação para evitar exatamente a absolutização do controle do ensino pelo Ministério da Educação através dos CEEs, como acontecia na época do Conselho

³² Entrevista n° 5

Nacional de Educação. Nesse sentido os professores buscaram formas de intervenção no processo educacional:

O Governo criava o Conselho para ele, para normatizar o ensino. Então precisava, em contraposição, que tivesse do outro lado um Conselho formado de professores, pais e alunos para oferecer sugestões ao Conselho. O currículo pleno das escolas passa a ser elaborado da seguinte maneira: tinha um grupo de disciplinas chamadas obrigatórias, a nível nacional, um grupo complementar que era feito pelos Conselhos Estaduais e uma parte opcional que era feito pela própria escola. E a escola precisava fazer isso contando com a comunidade. Aí é que surgiu a idéia. Então, ela se firmou mais a partir de 1971. Foi quando os Conselhos passaram a ter mais liberdade.³³

Para o ex-presidente da CPB e do CPG, a participação da comunidade no cotidiano da escola foi buscada pelos professores goianos desde os primórdios da sua organização na APP — Associação dos Professores Primários — e reafirmada mais tarde, em 1972, com a criação da CPPB — Confederação dos Professores Primários do Brasil —, que reunia o magistério de primeiro e segundo graus do país.

Segundo ele,

os professores passaram a entender que sem a participação dos pais e alunos não tinham condições de organizar a escola [...] e passaram a contar com a sociedade como sua aliada na luta para a organização da classe e melhoria das condições de trabalho e

³³ Entrevista n° 5

salarial [...] A idéia das APMs nasceu dentro das próprias instituições da classe do magistério. Não tinha ninguém melhor em quem se apoiar do que o próprio meio escolar, onde atingia uma parcela considerável da sociedade.³⁴

Assim, além do governo militar se valer das APMs para justificar uma política de abandono da escola pública, jogando nos ombros das camadas populares o ônus de ter que assumir uma parcela significativa na sua manutenção, como já comentamos acima, vai, da mesma forma, se valer das APMs como instrumento de contenção do movimento do magistério no país. O movimento estava crescendo muito e os professores precisavam ser controlados. Com o atrelamento ao diretor da escola, que seria o seu presidente nato, a APM estaria sob o controle de quem controlava a escola e exercia um cargo de confiança de quem estava no Governo.

A APM que surgiu para democratizar a direção da escola passou a ser um órgão controlador, um instrumento demolidor do movimento dos professores. Passou a ser um braço do governo dentro das escolas.³⁵

Assim, o diretor tinha as suas decisões respaldadas pela anuência dos membros da APM.

Os professores tiveram uma experiência muito negativa com as APMs

³⁴ Entrevista nº 5.

³⁵ *Idem*.

que dominavam, que abusavam e que passaram a fazer até críticas disciplinadoras aos professores. Porque aí o diretor e a Secretaria aproveitavam para poder censurar e até punir os professores através das APMs. Um órgão policiador e cartorial da Secretaria que observava aqueles professores que faltavam, fiscalizava o dia-a-dia da escola. Os professores passaram a ter medo das APMs. Falava-se em APM e os professores tinham uma reação contrária imediata.³⁶

A instrumentalização das APMs certamente contribuiu para que os professores goianos passassem a rejeitar aquelas associações. Isto talvez explique o fato da liderança dos professores, através do Sindicato, não falar mais em APMs. Essa denominação não possibilitava mais traduzir o tipo de participação democrática que a categoria buscava. Então, passou-se a denominá-la em Goiás de Conselho Comunitário, entre os professores da Rede de Ensino Estadual, e Conselho Escolar entre os professores da rede municipal de Goiânia.

O SINTEGO empunhou primordialmente a bandeira de luta pela eleição de diretor de escola. Mas a prática dos diretores eleitos levou o Sindicato a concluir pela necessidade de implementar outras iniciativas que buscassem a construção de mecanismos de participação coletiva. A partir de então, a instituição dos Conselhos Escolares passou a ser uma preocupação da liderança do Sindicato, conforme alguns depoimentos:

Com o passar do tempo, principalmente no município de Goiânia, onde nós já elegemos os diretores por vários mandatos, a gente foi percebendo que não bastava eleger o diretor. Teria que haver uma

³⁶ Entrevista nº 5.

participação maior de toda a comunidade escolar nesta questão da democratização da escola. Em muitas escolas quase não houve mudanças substanciais com a eleição do diretor. Foi no bojo disto que começou-se então a discussão da implementação dos Conselhos Escolares.³⁷

Quando conseguimos as eleições e o diretor começou a trabalhar, nós começamos a ver que não bastava que o diretor fosse eleito porque ele mantinha traços autoritários, ele mantinha comportamentos autoritários, ele mantinha uma administração autoritária. Chegou ao cúmulo de ter alguns diretores, que eram impostos pelo governo (estadual), da categoria querer que ele voltasse porque ele era mais democrático do que aquele eleito. E aquele eleito com apoio grande, porque a luta foi muito ferrenha, se sentiu muito poderoso e o seu traço autoritário aflorou. Isso fragilizou a bandeira das eleições diretas para diretor [...] e nós começamos a brigar por eleições diretas sim, mas com a constituição de um Conselho em que a comunidade pudesse intervir, que pudesse estar junto, não só para discutir as questões administrativas, mas discutir pedagogia também, discutir pedagogicamente como se encaminhava [...] **Agora, isso nunca, principalmente na rede estadual, floresceu.**³⁸

Fundamentado, portanto, na concepção de que as mudanças no ensino público viriam com o estabelecimento de relações democráticas nos aspectos pedagógicos e administrativos da educação escolar, foi que a militância do movimento sindical entendeu que os pais deveriam ser parceiros imprescindíveis nesse processo.

³⁷ Entrevista nº 5

³⁸ Entrevista nº 6, grifo nosso.

Devemos trazer o pai para dentro da escola para participar da discussão e definição de conteúdos da escola, para definir o que o filho dele deve aprender, o que ele vai precisar na vida e que a escola tem de ensinar. Vir participar da definição de questões pedagógicas e políticas da escola [...] Ele deve ser um membro ativo da escola.³⁹

Quando se pensa na democratização da escola, se pensa para que de fato a comunidade participe, para que haja um envolvimento dos pais, dos alunos, dos professores e que a escola seja dirigida de forma coletiva. Este é o princípio que norteia a participação da comunidade dentro da escola, a tomada de decisões.⁴⁰

Com o passar do tempo fomos percebendo que só a eleição para diretor não resolve os problemas da escola e que a evolução do processo democrático passaria pela constituição dos Conselhos Escolares. Porque não basta a comunidade se envolver para escolher o diretor e nunca mais aparecer na escola ou não saber o que está ocorrendo, não poder dar palpites [...] ⁴¹

Há, assim, particularmente entre os membros da diretoria do Sindicato, o reconhecimento da necessidade de se buscar uma participação mais intensa e constante da comunidade no dia-a-dia da escola. Contudo, a categoria, de um modo geral, não chegou a ter a mesma compreensão nem se empenhou no sentido de implantar esses conselhos nas escolas. Pelo menos essa foi uma das dificuldades apontadas pela direção do SINTEGO quando esse assunto foi colocado para ser debatido pelo conjunto dos professores.

³⁹ Entrevista nº 1

⁴⁰ Entrevista nº 3.

⁴¹ Entrevista nº 15.

Através de entrevistas e da documentação existente percebe-se que o Conselho Escolar, embora tenha sido tema de debate nas assembléias, plenárias e congressos da categoria, por iniciativa de membros da militância sindical⁴², não foi suficientemente discutido entre os professores e, menos ainda, entre os demais membros da comunidade escolar⁴³. Efetivamente houve pouco debate junto à categoria sobre os CEs e o embate maior pela democratização do ensino continuou pela eleição direta do diretor de escola na rede estadual de ensino, uma vez que na rede municipal já era uma prática consolidada desde 1983.

Em relação à proposta de implantar os Conselhos nas escolas públicas, um diretor sindical admite:

Eu creio que esta questão está mais entre as lideranças e os militantes mesmo da categoria. A categoria, de um modo geral, não percebeu a importância disto. Nem mesmo a importância das eleições diretas para diretor de escola. Tanto que quando a gente iniciou essa discussão da democratização da escola e as eleições diretas, a maioria da categoria achava que os pais e alunos não precisavam participar desse processo. Somente os trabalhadores da educação é que teriam condições e a obrigação de eleger o diretor. Nós fizemos toda uma discussão no sentido de mostrar a importância da participação também dos pais e estudantes. Mas eu acho que, de qualquer forma, a liderança não deu a devida importância a esta questão.⁴⁴

⁴² Cf nota nº 8, capítulo 1

⁴³ Marília Spósito (1993: 239) verificou que o mesmo se deu em São Paulo, quando da implantação dos Conselhos Escolares na rede estadual de ensino, em 1986.

⁴⁴ Entrevista nº 15, grifo nosso

A democratização do ensino não era, no conjunto das preocupações da categoria, colocada como prioridade:

A prioridade é brigar por melhores condições de trabalho, por salários [...] As questões mais gerais que abrangem o pai e o aluno, ainda não são vistas pela categoria como uma bandeira a ser levantada pelo Sindicato. Então, na ordem das prioridades, a criação dos Conselhos Escolares “pega rabeira”.⁴⁵

Até mesmo os membros da atual diretoria do SINTEGO não compreenderam a importância dos CEs para democratizar o ensino, conforme avalia um deles:

essa questão ainda continua pequena dentro do Sindicato. Eu poderia dizer o seguinte: até mesmo a atual diretoria do Sindicato, grande parte dela, ainda não compreendeu a importância desses Conselhos na defesa da escola pública.⁴⁶

Os CEs, além de serem pouco debatidos entre os professores e outros segmentos da comunidade escolar, o foram com o objetivo de atender a interesses da própria categoria e não a construção de mecanismos de participação ampla e democrática da comunidade escolar no gerenciamento da escola pública.

Foi levantada a discussão e deliberação pela formação e funcionamento dos CEs há muito tempo, mas só recentemente é que

⁴⁵ Entrevista nº 1, grifo nosso

⁴⁶ Entrevista nº 4

se deu algum encaminhamento **Mas essas discussões sempre aconteceram nos momentos de greve. Quando tinha greve precisava de apoio dos pais e eles eram convidados a comparecerem na escola para explicar porque a categoria estava de greve.** **Aí, em algumas reuniões tocava na questão da organização dos pais, nos Conselhos, para inclusive ajudar a impedir as greves. Era um assunto que pegava “carona” com outros.** Nunca foi uma questão tratada com exclusividade nas discussões nas escolas. Isso nunca aconteceu.⁴⁷

Por incrível que pareça, essa questão dos CEs foi levantada há uns anos atrás, mas de fato essa discussão só veio acontecer mais recentemente [...] Os governantes já aprenderam a lidar com os professores, a punir, a cortar o ponto, enfim, a não atender as nossas reivindicações [...] Por isso que agora o Sindicato está despertando para buscar, por exemplo nos CEs, essa aliança para fortalecer a luta em defesa da escola pública.⁴⁸

Há avaliações quanto à falta de debates sobre os CEs que apontam para o oportunismo da direção do Sindicato por não ter se interessado pelas questões que não dão resultados rápidos, que não promovem politicamente quem tem o controle do poder sindical:

Eu acho que o Sindicato não investe no que não rende politicamente para ele continuar tendo esse controle sobre a situação. Especialmente no município, eles estão muito desgastados. Gente que está lá há “duzentos” anos não sabe mais o que é sala de aula. Eu cheguei a falar isso numa Assembléia, que a diferença entre a gente e a diretoria do Sindicato é que, se qualquer diretor do

⁴⁷ Entrevista nº 1, grifo nosso.

⁴⁸ Entrevista nº -4.

Sindicato pegar o apagador e giz, se empolava, se intoxicava porque não sabe mais o que é isso [...] Quer dizer, se você quiser fazer um trabalho de conquistar as pessoas para uma luta, para uma formação política diferenciada, que realmente ajuda as pessoas a intervirem no dia-a-dia da escola para um outro caráter você tem que estar disposto para um punhado de coisas que não vai aparecer de imediato.⁴⁹

Entendem outros que o Sindicato não participou desse processo mais intensamente por conta da concepção corporativista presente no seio da categoria:

Você vê que o próprio Sindicato dos Professores não lutou para criar esses Conselhos. Eles também pensam que são os donos da verdade nas escolas. E eu acho que eles não mexem com isso porque acham que estão protegendo os professores. Eles não mexem com isso porque sabem que os professores vão reagir. Eles tem medo desses Conselhos interferirem até mesmo dentro do Sindicato. Você vê que o Sindicato toma decisões, mesmo que sejam em Assembléia, que são partidárias, que interessam só aos professores. Nem sempre eles olham os interesses da comunidade, os interesses da escola. Não são decisões de interesse comunitário.⁵⁰

A resistência dos professores quanto à implantação dos CEs, conforme assinala uma liderança sindical, não fica difícil de ser compreendida por conta do tratamento secundário dado especialmente a essa questão, pelo SINTEGO:

⁴⁹ Entrevista nº 7.

⁵⁰ Entrevista nº 23.

Há uma rejeição dos professores com relação à participação do pai porque têm medo de serem vigiados, de serem policiados, têm medo do pai acompanhar o dia-a-dia da escola e pegar as suas imprudências, as suas falhas, ver que não são assíduos, que gritam com os alunos, de dar palpite no conteúdo. Eles não querem isso. Eles acham que o pai participando da escola vai ser um policial lá dentro. Vai ser um dedo-duro. Não tem uma noção de que democracia não é policiamento. Então, enquanto a gente não conseguir fazer uma discussão bem aprofundada do que é democracia na escola, do que é participação dos pais, do que é o papel da educação, o papel do professor [...] não vai ser possível a gente criar os Conselhos.⁵¹

Para a liderança do SINTEGO, os professores não foram receptivos à proposta de implantação dos CEs porque ainda entendem que *“educação é coisa só de professor, não é coisa de aluno, de funcionário, de pai, da sociedade, da igreja, da televisão, do jornal”*^{51a}. Acredita que não conseguiram impedir a identificação que fazem dos CEs com as antigas APMs, que tinham um papel de suplência das deficiências do Estado e eram mais um órgão fiscalizador do governo.

Então, a resistência contra a APM foi grande [...] Quando a gente dizia que a APM não podia funcionar daquele jeito, os professores deram respaldo. Mas quando a gente dizia que o diretor não podia ficar sozinho e o Conselho tinha que funcionar para dar sustentação ao diretor, de discutir e encaminhar tudo junto com ele, os professores fugiram. E você sabe que na escola uma

⁵¹ Entrevista nº 1, grifo nosso.

^{51a} Entrevista nº 6

organização que os professores não levam à frente, dificilmente os pais, o funcionário e o aluno conseguem levar. O professor é a hegemonia da escola. Até porque ele acredita que educação é coisa só dele.⁵²

A proposta de implantação dos CEs na rede municipal de educação foi tratada de forma secundária como meta de democratização do ensino, com poucos debates e sem encaminhamentos concretos para a criação dos mesmos. Uma iniciativa que ficou restrita muito mais à liderança sindical que, por sua vez, não conseguiu fazer com que fosse assumida pelo conjunto da categoria e fizesse avançar o processo de democratização do ensino, sobretudo na rede municipal, onde as condições eram favoráveis depois que as eleições de diretores já eram uma prática consolidada.

Os depoimentos permitem avaliar que os membros da diretoria do SINTEGO pautaram-se pelo não enfrentamento com a categoria que evita a participação da comunidade escolar, sobretudo dos pais, no cotidiano da escola. Diante dessa dificuldade de assimilar essa proposta de democratização, e as inovações que dela decorrem, os líderes sindicais optaram por angariar a simpatia da categoria em lugar de buscar mudanças mais significativas e abrangentes na educação escolar da rede pública.

Mesmo na atual diretoria do SINTEGO, há sinais de que esse propósito de lutar pela democratização do ensino através da constituição dos CEs não foi absorvido totalmente pelos atuais dirigentes sindicais:

⁵² Entrevista nº 6, grifo nosso.

É preciso que a própria diretoria do sindicato tenha isso como uma prioridade e não fique da forma que está hoje, apenas um número muito pequeno da sua diretoria entende que isso deva ser prioritário. Isso é fundamental. O próprio Sindicato ir trabalhando a sua liderança nas escolas para ir formando uma nova mentalidade que dê sustentação na formação desses Conselhos.⁵³

Existem avaliações indicativas de que o Sindicato não foi capaz de comandar os debates e o processo de implantação dos CEs e motivar a categoria a se interessar por esse mecanismo de participação democrática nas escolas:

Como líderes sindicais, também são professores, pode ser até que eles participam dessa resistência dos professores, ou pelo menos, sabem que ela existe e é difícil de ser superada, por isso nem se dispuseram a trabalhar por essa causa, pela participação, principalmente dos pais, nas coisas da escola. Eu acho assim, como os professores não abraçaram essa causa, então o Sindicato, como seu representante, também não. O Sindicato não ia se indispor com a categoria.⁵⁴

A atual direção do SINTEGO designou dois de seus membros (1995) "*para articular juntamente com o CEADep⁵⁵, a implantação dos*

⁵³ Entrevista n° 4

⁵⁴ Entrevista n° 24.

⁵⁵ **CEADep (Centro de Estudos e Assessoria em Defesa do Ensino Público)** — Em 1991, um grupo de pais da região sudoeste de Goiânia, concluiu que não estava encontrando na rede privada uma qualidade de ensino que procuravam também na rede pública. E o alto custo das mensalidades não garantia a eles o direito de participar do processo educacional que se desenvolvia nessas escolas de tal modo que correspondesse às suas expectativas. Resolveram se organizar e lutar pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade transferindo os seus filhos para a Escola Estadual "Goiany Prates". A partir dali buscariam a qualidade de ensino desejada para os seus filhos. Para isso, organizaram o Centro Estadual de Articulação em Defesa do Ensino Público. Poderiam participar dessa organização todas as pessoas que se dispusessem a lutar em defesa do ensino público. O CEADep procurou aliar-se ao movimento dos professores (SINTEGO) em defesa da qualidade do ensino e a buscar a participação dos pais e professores de outras escolas da rede pública. Entendiam que essa qualidade de ensino seria alcançada através de uma administração democrática da escola, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. O movimento cresceu, ganhou um certo reconhecimento entre os educadores e suas entidades, e atualmente é

Conselhos nas escolas” e assume que, “definitivamente, a formação dos CEs foi assunto tratado de forma secundária no conjunto das discussões realizadas pelo Sindicato”.⁵⁶

2.2.3 A Câmara Municipal e os Conselhos Escolares

A Câmara Municipal de Goiânia, de setembro de 1989 a março de 1990, ocupou-se da adequação da Lei Orgânica do Município à Constituição Federal de 1988. Nessa ocasião, os segmentos organizados da população local mantiveram-se atentos aos trabalhos do poder legislativo municipal oferecendo sugestões de atualização e aperfeiçoamento das leis municipais. As entidades da área educacional, da mesma forma, acompanharam os trabalhos dos parlamentares com reivindicações e/ou apresentando estudos e reflexões que pudessem auxiliar na elaboração de uma legislação compatível com os ideais democráticos defendidos por todas elas.

Os assuntos referentes à educação ficaram sob a responsabilidade da Comissão Temática de Ordem Social, cujo presidente e relator era o vereador Professor Niso Prego, do PT. Este parlamentar tinha uma longa experiência no exercício do magistério nas escolas públicas em Goiás,

solicitado para participar de estudos e reflexões em várias escolas do Estado e da capital visando a melhoria da qualidade do ensino público. Os membros do CEADep entenderam que há um longo e demorado trabalho de conscientização a ser feito, especialmente entre os professores e pais, para assimilarem os princípios de solidariedade e democracia e se envolverem cotidianamente nessa luta. Por isso, hoje se identificam como Centro de Estudos e Assessoria em Defesa do Ensino Público e tem na sua Carta de Princípios “*por objetivo despertar sensibilizar, assessorar e formar animadores do meio popular, para a defesa do Ensino Público DEMOCRÁTICO E GRATUITO DE QUALIDADE .. É UM PROJETO COLETIVO. Trata-se do projeto fundamental que visa criar o novo homem para uma nova sociedade onde o direito à cidadania será inquestionável*”. O CEADep possui uma coordenação colegiada e dentre as atividades a que se dispõe realizar, também como consta na sua Carta de Princípios, encontra-se que “*a. Promoverá seminários, congressos, cursos, palestras, publicações...; b. Incentivará a criação de Associações de Pais, Grêmios Estudantis em cada escola; c. Apoiará o PROFESSOR em sua luta de classe, especialmente, quando feita NO e COM o SINDICATO; g. Cobrar do Estado o cumprimento da legislação no que se refere à Educação...; n. Defender a gestão democrática em cada Escola*”.

⁵⁶ Entrevista nº 1.

assim como uma militância dentro do movimento sindical. Chegou à presidência da Confederação dos Professores do Brasil (CPB, hoje CNTE), de 1985 a 1987, depois de ter sido presidente do Centro dos Professores de Goiás (CPG, hoje SINTEGO), de 1977 a 1981. Atualmente ocupa o cargo de diretor para Assuntos Jurídicos no SINTEGO.

O presidente da Comissão Temática de Ordem Social, devido a experiência que possuía como educador e como líder sindical dos professores, gozava de credibilidade entre os seus pares na Câmara Municipal para tratar dos assuntos pertinentes à educação.

O SINTEGO, entidade sindical a que o referido vereador sempre esteve vinculado, era da mesma forma, até àquela época, reconhecido e respeitado entre as autoridades governamentais, políticos e profissionais da educação pela sua atuação em defesa dos trabalhadores da educação e de um ensino público de qualidade. Chegou a ser considerada uma entidade sindical com credibilidade política suficiente para fazer-se interlocutora do funcionalismo público junto ao governo do Estado (Cf. Canesin, 1993).

Provavelmente as credenciais do vereador e do SINTEGO ajudam a explicar a relativa facilidade com que o artigo de instituição dos CEs foi aprovado no plenário da Câmara. Além disso houve a influência de outras entidades que participaram dos debates tais como: Secretaria Municipal de Educação, Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás, Conselho do Magistério Público de Goiânia e

Associações de Moradores.⁵⁷ Os parlamentares não tinham como recusar as propostas oferecidas pelo presidente e relator da Comissão Temática de Ordem Social, sem sofrer prejuízos políticos pois estava respaldado por uma entidade sindical e outras forças políticas que não poderiam ser desconsideradas.

Havia, enfim, como diz Spósito (1993: 200),

um conjunto de expectativas, expressas pela idéia de que a melhoria da qualidade de ensino e construção de uma educação democrática, não poderiam prescindir da presença dos pais e outras forças sociais no interior das escolas públicas.

Com a participação das entidades da área educacional, de Associações de Moradores e de alguns vereadores, procederam-se então os debates das propostas de inserção na LOM — Lei Orgânica do Município — de artigos nos quais vigorasse o princípio da democratização do ensino na busca do aperfeiçoamento do sistema municipal de educação e efetivação da melhoria de sua qualidade.

Reunimos as entidades ligadas à área da educação e discutimos um elenco de propostas. Elas se reuniam e tiravam um documento. Encaminharam umas 40 sugestões sobre educação e dentro da questão da gestão democrática apareceram os Conselhos Escolares. Aí nós apresentamos na Comissão e houve uma reação, porque o pessoal, os peemedebistas de um modo geral, viam os Conselhos como uma instituição “petista”. Então, onde aparecia a palavra

⁵⁷ Goiânia Câmara Municipal. Departamento de Documentação e Taquigrafia, 1990.

“Conselho” eles tiravam. Mas como eu era o relator da Comissão Temática de Ordem Social, nós conseguimos aprovar tudo. Fizemos um relatório que foi submetido à Comissão e foi aprovado na íntegra.⁵⁸

Contudo, particularmente entre os professores da rede municipal, esses debates não foram tão intensos:

Fizemos duas reuniões gerais com os professores do município. Na primeira reunião devia ter uns 400 professores e na segunda uns 150 professores [...] Eles manifestavam apoio à proposta mas não compareciam (às sessões na Câmara) [...] Agora, não houve uma discussão generalizada nas escolas porque continua existindo uma certa resistência, desalento, desmotivação, desânimo generalizado. Isso perturbou a discussão.⁵⁹

Pode-se verificar também que a liderança sindical, apesar de ter apresentado um documento com sugestões à Comissão, não envolveu a categoria nesse processo de aprovação do artigo nº 253 da Lei Orgânica do Município (LOM), como atestam membros da diretoria do SINTEGO:

Era um artigo que não tinha dificuldades para ser aprovado na Câmara. A gente sempre leva mais pessoas para a Câmara à medida em que há mais dificuldades de aprovação. Este era um artigo que, do nosso ponto de vista e dos próprios parlamentares que estavam articulados com o Sindicato na Câmara, não necessitava de um envolvimento maior da categoria para ser aprovado.⁶⁰

⁵⁸ Entrevista nº 5

⁵⁹ Entrevista nº 5.

⁶⁰ Entrevista nº 15

Mesmo sem esse envolvimento da categoria, a aprovação dos CEs sofreu restrições apenas na Comissão Temática, por parte de parlamentares que faziam oposição às iniciativas que traduziam as propostas políticas do Partido dos Trabalhadores, conforme testemunhou o presidente daquela comissão. Uma vez levada ao plenário da Câmara a matéria sobre a Gestão Democrática das escolas públicas, mais especificamente o artigo 253 da LOM que tratava dos Conselhos Escolares, teve aprovação unânime conforme consta na Ata do dia 28 de março de 1990 da 13ª Sessão Extraordinária da Câmara Municipal de Goiânia.

Segundo depoimento de um assessor jurídico da Câmara Municipal de Goiânia, que participou da redação dos artigos do capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) da Constituição Municipal de 1990, a facilidade da aprovação dos artigos que se referem à Gestão Democrática do ensino público, explica-se porque os vereadores nunca polemizam e aprovam facilmente aquelas leis que eles sabem que não vão vigorar. De certa forma foi o que aconteceu com referência à legislação sobre os CEs. Talvez aqueles parlamentares continuassem apostando na tradicional incapacidade do povo brasileiro de se organizar e controlar as ações do governo.

2.2.4 A Secretaria Municipal de Educação e os Conselhos Escolares

O debate em torno do tema da democratização do ensino como garantia de conquista da melhoria da qualidade da educação escolar, depois de ter acontecido nas entidades educacionais, entre elas a própria SME, chegou ao parlamento municipal goianiense e concretizou-se em lei através da criação dos Conselhos Escolares.

Assim, a Proposta Pedagógica para o período de 1990/1993 também concebia que

A democratização administrativa implica em um processo de luta contra as práticas autoritárias, centralizadoras, clientelísticas e arbitrarias que estão fortemente enraizadas nos modelos de administração escolar existentes em Goiás. Torna-se necessário — além de fortalecer os processos de eleição de diretores, criação de associações de pais, implantação do Estatuto do Magistério — propor outros mecanismos que visem a descentralização administrativa, tanto a nível da escola, quanto a nível da Secretaria. (SME, 1992: 23; grifo nosso)

E na sua Proposta para a Lei Orgânica do Município, dentro do capítulo Do Sistema Municipal de Ensino, a SME sugere:

II — a organização da gestão democrática do ensino público municipal, garantindo a participação dos setores nela envolvidos e a IX — criação de conselhos escolares ou comunitários, cuja

regulamentação se dará através de Portarias da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, as primeiras medidas oficiais de implantação dos CEs pela SME foram tomadas quase dois anos após a aprovação da Lei Orgânica do Município (1990). A motivação por parte da Secretária da Educação, para iniciar o processo de regulamentação desses CEs, conforme estabelecia a legislação municipal, foi a convicção da insuficiência das eleições diretas para diretor de escola para efetivar a gestão democrática do ensino público municipal, pelo menos dentro dos moldes como vinham se processando.

Segundo a Secretária da Educação, Linda Monteiro,

a eleição do diretor pura e simples não garantia a gestão democrática, não garantia a qualidade do ensino, não garantia a diminuição da repetência nem da evasão.

Precisava de alguns mecanismos populares de participação na escola. Havia algumas experiências exitosas, no caso de Minas Gerais, que fez eleição de diretores e implantou alguns Conselhos [...] ⁶¹

A implantação dos CEs se daria, segundo a Secretária da Educação, sobretudo porque o processo eleitoral para diretor já estava marcado pelos vícios da política tradicional brasileira do clientelismo.

⁶¹ Entrevista n.º 14

Nós percebemos que em algumas escolas estavam acontecendo campanhas eleitorais até milionárias com distribuição de camisetas, de adesivos, com carro de som no bairro, com apoio de vereadores [...] Ficamos preocupadas com tudo aquilo, porque ao invés de a escola fazer o papel transformador ela estava repetindo, estava absorvendo e reproduzindo [...] e mais grave, trazendo isso para dentro da escola. Isso reproduzido para os alunos que iam iniciar uma vida política, já que os alunos de 12 anos de idade acima votavam. Então, chegamos à conclusão de que esse processo, por si só, não garantia o enfoque que a gente queria dar e mesmo porque os diretores, os candidatos, faziam acordos até espúrios, acordos corporativistas, acordos com porteiros-serventes da escola, com outros professores, com a própria comunidade, onde se estabelecia o processo de cumplicidade na escola, em que o diretor fechava os olhos a uma série de responsabilidades que cabia a cada um.⁶²

Depois de quase dois anos de promulgada a Lei Orgânica do Município (LOM), a Secretária da Educação toma a iniciativa de regulamentar os Conselhos Escolares, conforme estabelecia o artigo nº 253 da Constituição Municipal de Goiânia,

acreditando que eles fossem capazes de ampliar a participação na escola, que o diretor teria a própria comunidade como parceira na vida da escola. Ao mesmo tempo em que ela iria ajudar o diretor na escola, ia impedir um pouco esse processo de clientelismo, esse processo todo viciado que havia se instalado.⁶³

⁶² Entrevista nº 14.

⁶³ *Idem*.

Para a Secretária Linda Monteiro, na Educação “*tem muito discurso e pouca objetividade, pouca normatização*”, e que a implantação dos Conselhos se daria “*de acordo com o que a lei mandava*”. Primeiro, o pessoal da SME elaboraria um projeto que seria discutido posteriormente nas escolas e

a partir daí, marcar-se-ia uma Assembléia onde se faria a eleição das Comissões Provisórias, para depois fazer a eleição dos membros do Conselho. **Subseqüentemente, foi feito todo o trabalho de normatização. Decidimos implantar os Conselhos para ver garantido o início da democratização na escola e salvar o processo eleitoral.**⁶⁴

Portanto, sob essas justificativas é que a Secretária da Educação tomou a iniciativa de implantar os CEs. Inicialmente comunicou aos diretores das escolas (Of. Circular nº 15/91 de 17, de setembro de 1991) que a SME, em obediência aos dispositivos legais da LOM, estava iniciando o processo de implantação dos CEs e, para tanto, instituiu um Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Assessoria de Planejamento daquela Pasta. Pediu para que colaborassem nesse processo, acolhendo as orientações desse Grupo de Trabalho e ressaltou a importância da gestão democrática e da inserção da comunidade na discussão dos problemas vividos pela escola e no encaminhamento das soluções.

Depois de constituído esse Grupo de Trabalho com três membros da SME (Portaria nº 020/91, de 27 de setembro de 1991) não se tem

⁶⁴ Entrevista nº 14, grifo nosso

notícia de nenhuma atividade desenvolvida nas escolas, conforme anunciava o Of. Circular nº 15/91, exceto uma convocação para os diretores participarem de uma reunião na SME para tratar da implantação dos CEs, uma vez que *“na primeira convocação feita por esta Secretaria, constatamos o não comparecimento de representantes da Escola”* (Of. Circular nº 17/92, de 28 de maio de 1992).

Somente a partir do Decreto do Prefeito — nº 646, de 9 de junho de 1992 — é que encontramos documentadas as iniciativas que concretamente objetivavam a criação desses CEs na rede municipal de ensino. Assim, a Portaria nº 017, de 12 de junho de 1992, contém nove artigos, definindo os procedimentos a serem seguidos na constituição dos CEs, que seriam acompanhados pelas orientações de uma Comissão da Assessoria de Planejamento. Esta Comissão foi constituída (Portaria nº 18, de 15 de junho de 1992) por dez pessoas, todas elas servidoras da administração centralizada da SME.

Entre as determinações da Portaria nº 017/92 destacam-se:

a) a constituição de uma Comissão Provisória de implantação dos CEs em cada escola, composta pelo diretor da escola, pelo secretário geral, por um especialista em educação, um professor, um aluno e por um pai ou mãe de aluno (artigo 8º, parágrafo único).

Observa-se que a participação de componentes dos segmentos representativos dos trabalhadores da escola foi muito maior do que aqueles que representavam os demais segmentos da comunidade escolar. A eleição dos representantes de cada segmento que formaria o Conselho foi determinada para acontecer no período de 10 a 29 de

agosto de 1992 (Artigo 7º), isto é, dois meses após a Portaria da SME (12 de junho de 1992) que regulamentava a criação dos CEs, lembrando que no mês de julho há o recesso escolar para as férias anuais. Foi um período insuficiente para introduzir uma inovação dessa natureza dentro de um ambiente com tradições conservadoras e clientelísticas como tem sido a administração escolar brasileira;

b) a definição do diretor da escola como membro nato do Conselho (artigo 4º).

c) o mandato dos integrantes do CEs com a duração de três anos, coincidindo com o mandato do diretor (artigo 6º).

Um processo que nasceu, portanto, sob o controle do diretor da escola.

d) a composição do CE seria da seguinte forma (artigo 3º): **escola com dois turnos** — diretor, dois especialistas, dois professores, dois representantes do pessoal administrativo, três alunos e três pais; **escola com três turnos** — diretor, dois especialistas, três professores, três representantes do pessoal administrativo, quatro alunos e quatro pais.

2.2.4.1 A Comissão da Assessoria de Planejamento da SME

Estabelecidas assim as regras de implantação dos CEs, a Comissão da Assessoria de Planejamento da SME desenvolveu as suas atividades no sentido de encaminhar o processo oferecendo esclarecimentos sobre os CEs aos membros da Comissão Provisória de cada escola e estes aos demais membros da Comunidade Escolar.

Objetivava fazer cumprir o cronograma que previa a posse dos conselheiros escolares em 19 de setembro de 1992, isto é, pouco mais de dois meses após o decreto que instituiu os Conselhos na rede municipal de ensino.

Os membros da Comissão da SME eram técnicos em educação da própria Assessoria de Planejamento e da Coordenadoria de Ensino. Nem mesmo as demais equipes de trabalho da SME foram representadas naquela comissão, menos ainda, os vários segmentos das comunidades escolares da rede de ensino. As funções dessa Comissão ficaram restritas ao papel de coletar informações sobre os CEs, e repassá-las aos membros das comissões nas escolas e garantir, dentro do tempo previsto, os procedimentos formais de instalação desses Conselhos. Seguramente, com a urgência com que essa Comissão deveria desenvolver as suas tarefas, não havia qualquer possibilidade de um aprofundamento sobre o assunto junto aos membros das comunidades escolares.

Conforme informou a presidente dessa Comissão, o papel das comissões provisórias nas escolas era de

discutir sobre o Conselho lá na escola. Uma discussão para ver o que eles pensam? Para apresentar alterações? Não, tinha que discutir com todo mundo **o que teriam de fazer, e ela (a comissão) teria de saber o que fazer**. E cá para nós, eu acho que o Conselho, na verdade, foi implantado prematuramente. Sabe quando não amadureceu? [...] Os diretores nos trouxeram muitas dificuldades. A gente sabia que eles estavam com dificuldades no encaminhamento

dessas questões por falta de entendimento. Eles não tinham amadurecido... **Se para nós da Comissão, que tivemos mais tempo, não estava muito claro. Então, para eles, era pior ainda.**⁶⁵

A primeira dificuldade, portanto, da Comissão era desenvolver as suas atividades e administrar o tratamento de um assunto complexo, que alcançava um universo populacional expressivo — aproximadamente 3.055 professores, 1.932 funcionários, e as famílias de mais de 68 mil alunos da rede de ensino municipal⁶⁶ — dentro de um tempo limitado. E depois, ao assumirem as suas incumbências, os membros da Comissão constataram que iam lidar com um tema pouco conhecido por eles. Comprova isso o fato de cometerem o engano, no início dos trabalhos, o de suporem estar reativando as antigas APMs.

Quando a gente estava na metade do trabalho, discutindo sobre a Associação (APM), corrigiram-nos dizendo que não era Associação, que eram os Conselhos Escolares, que a Secretária tinha dito que eram os Conselhos porque estava na Constituição, na Lei Orgânica do Município. [...] Inicialmente, entendemos que fosse a Associação. O fato é que nós começamos com Associação. **A gente não sabia nada de Conselho, só de ouvir falar. Daí, como havia urgência para implantar os Conselhos naquele ano, então tínhamos que correr mais ainda.**⁶⁷

Essa urgência se refere ao fato do governo peemedebista estar no seu último ano de mandato e as eleições municipais estarem se

⁶⁵ Entrevista nº 13, grifo nosso.

⁶⁶ Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria da Administração Escolar.

⁶⁷ Entrevista nº 13, grifo nosso.

aproximando. As pesquisas indicavam o favoritismo do candidato do Partido dos Trabalhadores, partido esse que advogava um governo participativo. Portanto, implantar os CEs significava para o PMDB buscar identificação com as propostas de quem estava com a simpatia popular.

Em função da novidade do tema, a Comissão buscou informações na literatura especializada existente na época assim como em algumas experiências de democratização do ensino, que estavam acontecendo no país, através da gestão colegiada.

Então o trabalho foi interrompido e começou-se a estudar os Conselhos Escolares. E partir do quê? Eu não sabia nada de Conselhos Escolares. Então fomos buscar no Estado. O Estado (de Goiás) teve uma iniciativa de formação dos Conselhos⁶⁸. Então nós pegamos a documentação que existia no Estado e depois em Belo Horizonte. E começamos a ler. Lia tudo que caía nas mãos. Lia o que o Neidson Rodrigues escrevia sobre os Conselhos [...] Nós partimos daquela discussão e fizemos um levantamento de dados e bibliografia para poder orientar os trabalhos nas escolas.⁶⁸

Os fins do CE declarados na documentação oficial (Portaria e Estatuto-Proposta do CE), no material enviado para estudo nas escolas e pelas declarações de seus mentores, não se distinguem muito das APMs, sobretudo como um mecanismo fiscalizador do governo e como instância auxiliar de manutenção material da escola. Para a Secretária da Educação, Linda Monteiro,

⁶⁸ Através da Portaria nº 7680/88, o Secretário da Educação do Estado de Goiás resolve "Reformular a organização e o funcionamento do Conselho Comunitário das Unidades Escolares, criado pela Portaria nº 0178/88, de 15/01/84".

⁶⁸ Entrevista nº 13.

No momento em que tivesse instalado o Conselho, quem ia fiscalizar a escola seria o Conselho. **Para nós seria ótimo porque, muita coisa que ia à Secretaria como denúncias ficaria sob a responsabilidade do Conselho. Seriam problemas para o Conselho resolver, sobretudo estas questões menores.**⁶⁹

Para os membros da Comissão da SME,

Na época daqueles primeiros estatutos que a gente propunha, havia uma previsão de que havendo eventos, com a vinda de recursos, estes fossem utilizados para a melhoria da escola [...] Seguramente, **através do trabalho dos Conselhos, dos seus membros na comunidade com os demais pais, poderia prever que houvesse pelo menos uma preocupação de manutenção da escola.**⁷⁰

No que diz respeito à participação no planejamento curricular, a fim de garantir conteúdos que atendessem aos anseios da comunidade (Artigo 5º do Estatuto), na avaliação de membros da Comissão, a contribuição do CE era entendida assim:

Nas questões pedagógicas, sem ser pessimista, mas sendo realista, estaríamos pedindo algo impossível. Agora, do ponto de vista de outras contribuições eu acho que o Conselho, se bem gerenciado, se bem implantado é uma contribuição bastante rica. Por exemplo, a questão da cultura popular. As camadas populares ainda guardam as suas tradições, os seus folclores, suas festas populares, como o Dia das Mães, como o Dia da Criança, os Dias Santificados,

⁶⁹ Entrevista nº 14, grifo nosso.

⁷⁰ Entrevista nº 9, grifo nosso

a questão da religiosidade popular [...] E nós não podemos perder de vista toda essa energia. São energias sociais que estão voltadas para a ação cultural. E que esta ação cultural, mesmo não tendo conselhos escolares, já está presente nas escolas. Com a participação do Conselho esta ação cultural seria com certeza intensificada.⁷¹

Mesmo com a dificuldade encontrada pelos membros da Comissão de compreender aqueles princípios constitucionais do CE havia a exigência de que esses fossem implantados em todas as escolas, dentro do prazo previsto. No entendimento da Secretária da Educação, prevalecia a efetivação legal dos mesmos. A assimilação dos seus propósitos viria com o tempo. Argumentava ela dizendo que

leva-se um certo tempo para conseguir impor qualquer mecanismo democrático dentro da escola e dentro da rede. Existem questões políticas que precisam ser resolvidas primeiro. Você tem que criar as condições políticas para você introduzir o mecanismo. Qual é a condição política? É você conseguir a liberação legal para criar os Conselhos. E essa já existia na Constituição Municipal. **Outra coisa, como nós terminávamos (a gestão) em 31 de dezembro, queríamos deixar o Conselho implantado.** A partir daí esse Conselho ia entrar em funcionamento e aí não haveria, assim entendíamos, um processo de reversão. Porque prá você criar um mecanismo democrático é muito difícil, mas depois de criado é difícil haver retrocesso.⁷²

⁷¹ Entrevista nº 9, grifo nosso

⁷² Entrevista nº 14, grifo nosso.

Tanto as concepções de democracia da Secretária da Educação quanto os procedimentos tomados pela equipe da SME para implantar os CEs revelam que não compreenderam que “a prática da democracia é um caminho que se faz caminhando” e que tem que haver uma coerência entre meios e fins, entre conteúdo e forma.

Quando se pretende introduzir mudanças na escola pública, por mais certos que estejamos de seu caráter democrático (ou precisamente por isto), é preciso que essa introdução se faça de **forma** também democrática [...] é importante que a participação na tomada de decisões se refira tanto ao conteúdo quanto à forma de implementação da medida proposta (Paro, 1995: 119 - 20).

Especialmente numa relação pedagógica é preciso ter presente que conteúdo e método não podem ser considerados de forma independente um do outro. Numa relação pedagógica, pelo contrário, o método também é conteúdo.

Ao ser consultada sobre esse procedimento, a então chefe da Assessoria do Planejamento, o justifica argumentando que no Brasil essa prática de oficializar as coisas apressadamente é uma questão cultural:

Não estou dizendo que isto é correto, estou dizendo que é uma prática. [...] E a gente propôs a fazer tudo junto, na medida em que se institucionalizou, em que se regulamentou, a gente estava fazendo este trabalho de **treinar as lideranças**, de podar as arestas e de trabalhar esta questão da comunidade que, ao meu ver, não é fácil.⁷³

⁷³ Entrevista nº 12, grifo nosso

Antes do término daquela gestão, aconteceriam as eleições municipais (em 3 de outubro de 1992) e, por certo, a ocasião não deixaria de ser oportuna para o partido que estava no governo apresentar-se como democrático, instalando aqueles Conselhos na rede municipal de educação, mesmo que não houvesse a preparação requerida e um encaminhamento coerente com a proposta dos CEs.

Portanto, decididamente, os CEs deveriam ser implantados.

A Comissão foi constituída e ela tinha que implantar o Conselho. Este era o objetivo. Só que a Comissão todinha tinha o entendimento de que o tempo era muito pouco para fazer um trabalho que pudesse render, entendeu? Que pudesse vingar. **Tanto que ele não vingou porque a própria Secretaria, como um todo, não tinha entendimento deste Conselho.** Quem tinha mais era a Comissão que estava estudando, que estava discutindo, mas a Secretaria inteira não sabia. Então, de qualquer jeito ele ia morrer mesmo, entendeu?”, [avalia a presidente da Comissão]. (grifo nosso).

Concebida dessa forma a instalação dos CEs, não houve uma participação mais envolvente e significativa dos outros segmentos que compunham a rede de ensino no momento da sua estruturação. Assim como não houve a participação dos representantes do movimento estudantil municipal (UMES) nem do sindicato dos professores (SINTEGO):

Os diretores e os coordenadores vieram para a Secretaria receber instruções de como instalar, convocar as pessoas, fazer assembléias,

fazer reunião e aprovar o estatuto para formalizar o Conselho. Ninguém estava intervindo politicamente, tentando levar o conjunto da escola. Vamos cumprir mais uma portaria! [...] Aconteceram umas duas ou três reuniões na Secretaria com pessoas da escola para instruir como é que iam fazer o CE. O Sindicato não participou porque era coisa do PMDB [...] Os professores, funcionários, pais [...] eram sempre informados do que era para fazer. **Ninguém se situava com poder de intervenção próprio:** vocês tem que montar um Conselho, então arrumem uma pessoa para ser presidente, outra para [...] Tragam a lista com os nomes das pessoas que vocês querem colocar.⁷⁴

Optou-se por um encaminhamento formal. Dizia um membro da Comissão: *“Legaliza-se e depois discute [...] Não se pensou em primeiro discutir com a comunidade e depois compor o Conselho. Vamos criar os Conselhos [...]”*⁷⁵. A própria Secretária da Educação, em nome da eficiência e da objetividade dizia que

a verdade é que na área de educação tem-se o hábito de se discutir muito longamente e objetivar pouco. No caso específico, as discussões foram conduzidas para a objetividade. Os Conselhos precisam ser implantados? Precisam. Então vamos implantá-los; e eles vão se aperfeiçoando ao longo do tempo.

Se não houve interesse da SME que representantes do SINTEGO estivessem participando daquele processo, também da parte da liderança sindical não havia disposição em fazer parceria com a SME. Na avaliação

⁷⁴ Entrevista n° 13, grifo nosso.

⁷⁵ Entrevista n° 9.

dos sindicalistas, naquela iniciativa estavam contidos outros interesses que não eram o de buscar um mecanismo de democratização do ensino.

Não houve um empenho por parte do SINTEGO porque os CEs foram instituídos com intenções eleitoreiras. Estava no final do mandato do prefeito e era necessário se fazer alguma coisa para deixar uma imagem de quem estava realmente preocupado com a educação. As preocupações naquele momento eram essas. A eleição (dos conselheiros) foi feita de forma muito rápida e para impressionar mesmo. Inclusive a posse dos conselheiros deu-se numa cerimônia solene, com a presença do prefeito, de autoridades, fazendo aquilo como se fosse uma coisa que o Prefeito e a Secretária da Educação estivessem dando à comunidade escolar, ignorando que isso era uma antiga reivindicação não só do SINTEGO mas da própria escola que individualmente também fazia essa reivindicação.⁷⁶

O autor do projeto de lei que criou os Ces, uma liderança expressiva do SINTEGO, manifestou-se contra o processo de implantação dos CEs porque os princípios de participação democrática não estavam sendo observados:

A prefeitura não podia assumir a paternidade dos Conselhos. Ela tinha que deixar cada escola tomar a iniciativa. Tinha apenas que incentivar a comunidade [...] **O espírito da Lei era esse, que cada escola mobilizasse primeiro a comunidade, discutisse com os pais, com a sociedade o que é esse Conselho, para depois instalá-lo.** [...] Fiz vários pronunciamentos na Câmara sobre isso. Diziam "não estamos entendendo, primeiro você lutou para ter (os

⁷⁶ Entrevista nº 3.

Conselhos) e agora luta para não ter". Eu era contra o processo. Por isso que fracassou. Veja você o quanto é sutil e matreira a posição do poder público para destruir a idéia original dos CEs. [...] O defeito então é esse. Mas não é um defeito por incompetência. É um defeito inteligente, adremente preparado. Porque analisou, maqueteou tudo [...] Por isso é que tornou difícil a luta. Mudou o regime, é democrático, mas não mudou a mentalidade. A concepção dos democratas de hoje é a mesma de antes, de arbítrio, clientelismo.⁷⁷

Num outro depoimento temos a ratificação desse entendimento de que o processo de implantação dos CEs foi de apropriação e esvaziamento dos seus objetivos:

É de certa forma contraditório porque em vez de caminhar da luta sindical, da luta da educação para conseguir executar o processo de criação do Conselho, de repente a formalização deles atrasa ao invés de ajudar. Porque é uma coisa de cima para baixo. [...] Uma bandeira que é da categoria, passa para o governo e fica com ele. Eles absorvem e neutralizam [...] De repente o governo vem e fala., mas eu dei a eleição para vocês. Como é que vocês dizem que eu sou anti-democrata, não é isso que vocês queriam?⁷⁸

Contudo, quando consultamos os membros da diretoria do SINTEGO sobre a participação da categoria no processo de criação e implantação dos CEs, reconheceram unanimemente que não assumiram como prioritário esse trabalho dentro das suas atividades sindicais.

⁷⁷ Entrevista nº 5, grifo nosso

⁷⁸ Entrevista nº 7.

Alegaram a dificuldade de enfrentar a resistência dos professores quanto à participação dos pais nas questões pedagógicas e administrativas da escola. Por outro lado, não buscaram formas de fazer avançar a consciência da necessidade da participação democrática como recurso para conquistar as mudanças desejadas, na sociedade e na educação, pelas camadas trabalhadoras, usuárias da escola pública.

2.2.4.2 Elaboração do Estatuto-Proposta

A Comissão nomeada pela Secretária da Educação encarregou-se de redigir uma proposta de Estatuto do CE, que foi enviada às escolas para ser analisada e devolvida à SME, com as sugestões de modificações tidas como necessárias pela comunidade escolar. Todas as escolas devolveram o estatuto-proposta sem nenhuma alteração:

Não houve nenhuma alteração. O estatuto voltou do jeito que foi. Eles concordaram [...] Eu acho até que por falta de tempo para discutir aquilo. **O tempo que a gente dava para eles discutirem e devolver era curto também, porque a gente tinha prazo para tudo!**⁷⁹

O pragmatismo da Secretária da Educação — *"a verdade é que na área da educação tem-se o hábito de se discutir muito longamente e objetivar pouco. No caso, as discussões foram conduzidas para a objetividade"*⁸⁰ — e a forma autoritária de conduzir as propostas

⁷⁹ Entrevista nº 13, grifo nosso.

⁸⁰ Entrevista nº 14

democráticas — *“leva-se um certo tempo para conseguir impor qualquer mecanismo democrático dentro da escola e dentro da rede”*⁸¹ — explicam essa pressa na implantação dos CEs e a consequente marginalização da comunidade escolar nesse processo. No seu livro **A Ilusão Fecunda**, Spósito (1993), ao analisar o processo de implantação dos Conselhos na rede pública de ensino de São Paulo, também constatou que

A pressa em obter o “produto” da discussão dessa proposta e a rapidez e superficialidade do “processo” deixou a impressão de que a alegada reflexão e organização de todos não constituíram, na prática, os pontos de que mais se cuidou. De maneira que a proposta foi enviada quase na íntegra para aprovação do Conselho Estadual de Educação, desprezando-se os reparos, modificações e discordâncias, levantados no conjunto das discussões, onde os representantes de comunidades, inclusive, desempenharam um papel figurativo, com raras e marginais manifestações, muitos deles perfeitamente sintonizados com os diretores de unidades que, em muitos casos, os escolhiam pessoalmente (Spósito, 1993: 239).

Esse estatuto-proposta conservou algumas determinações da Portaria nº 17/92. Por exemplo, a definição do diretor da escola como membro nato do CE. A preocupação era garantir que esse Conselho não se transformasse num poder paralelo ao do diretor dentro da escola. Discutiu-se até a possibilidade de colocá-lo como presidente nato do Conselho. Era uma questão polêmica. Mas assim justificou um membro

⁸¹ Entrevista nº 14

da Comissão da SME, que participou decisivamente na redação do Estatuto:

E para a idéia vingar, eu acho que em certas horas o ideal buscado é a plenitude democrática mas você não chega lá de uma só vez, a estratégia do momento foi deixá-lo como membro nato.⁸²

Outras determinações daquela Portaria foram acolhidas pelo Estatuto, como o tempo de duração do mandato dos conselheiros (artigo 22), coincidindo com o mandato do Diretor da Escola, que também é o coordenador das eleições do CE (artigo 23). Todas essas deliberações ficaram restritas ao debate realizado internamente na Comissão da SME.

Outro assunto que ganhou destaque foi quanto à natureza do Conselho, isto é, se esse órgão teria poderes deliberativos ou apenas consultivos. Foi um assunto polêmico porque se temia, da mesma forma, que o CE se sobrepusesse às diretrizes da SME e da escola, embora, a própria Secretária não fosse favorável ao caráter deliberativo do Conselho:

Eu me lembro direitinho, vamos amarrar isto daqui: que seja consultivo e deliberativo. É o que a gente tinha visto noutros lugares. Isto dava uma abertura maior para a escola, dava uma maior autonomia. Mas a Secretária foi contra. Deliberativo não, queria que fosse só consultivo.⁸³

⁸² Entrevista nº 11

⁸³ Entrevista nº 13.

No Estatuto prevaleceu, contudo, a orientação da Comissão da SME de que o Conselho teria poderes deliberativos (artigo 3º).

Apesar disso, esses CEs realizaram atividades muito próximas daquelas desenvolvidas pelas APMs, isto é, as de contribuir na manutenção material da escola e/ou promovendo festas, comemorações e homenagens cívicas. Nada que transpusesse aquela administração centralizada, e muito distante de uma prática autônoma que desse outra cadência à administração escolar. Até mesmo os contatos da SME com os membros do CEs eram feitos através do diretor da escola, conforme pode-se verificar na documentação oficial da época.

2.3 Os Conselhos Escolares nas Escolas

Os depoimentos recolhidos de ex-conselheiros, pais e estudantes revelam que o tema dos CEs esteve muito mais entre os líderes do movimento dos professores, intelectuais e autoridades da área educacional, do que entre os membros de cada segmento das comunidades escolares da rede de ensino. A instalação dos CEs, em cada unidade escolar, deu-se dentro do cumprimento de uma exigência legal, colocada pela administração centralizada da SME a ser cumprida pelas escolas.

Foi uma decisão da Secretaria de que em todas as escolas haveria um Conselho Escolar. A gente não tinha nenhum conhecimento sobre esses CEs. [...] Então, quando o Conselho chegou aqui para nós foi uma surpresa. A gente não sabia lidar com isso. **Parece-me que a**

Secretaria impôs a criação desses Conselhos porque era uma exigência legal. Por isso é que foram implantados. Eu acho que foi um tempo muito curto para implantar esses conselhos. Não houve tempo para esclarecer isso para os alunos e para os pais. A presença deles, dos pais, na escola é difícil. Eles estão acostumados a vir à escola só para buscar as avaliações dos filhos. Qualquer reunião que não seja para isso, a presença é mínima. A gente teve dificuldades. Como foi uma coisa apressada, até a escolha dos membros foi difícil.⁸⁴

Nós recebemos o comunicado que deveria ser formado o Conselho na escola. Ninguém se opôs e aí mandamos os nomes para eles. E cada um tinha seus afazeres. A gente fez uma reunião e apresentou aquelas pessoas que faziam parte do Conselho e a função de cada um. [...] **A idéia de criação do Conselho partiu da Secretaria mas faltou muito esclarecimento.** Fizemos muitas reuniões mas ficou muito a desejar. Eu acho que foi um tempo muito curto. Foi uma coisa assim muito corrida.⁸⁵

Não foi uma coisa muito esclarecida não. Foi uma coisa que veio da Secretaria da Educação para a diretora fazer uma reunião com a gente assim de imediato porque tinha um prazo prá levar os nomes dos membros prá ser registrado. Então foi assim, um espaço muito curto prá discutir com os professores, com os pais, as finalidades desse Conselho. Então, não teve tempo prá isso. Formou um Conselho provisório e não teve mais discussão sobre isso [...] Foi assim, veio uma data da Secretaria e disseram que até dia tal tinha que entregar os nomes dos membros do Conselho. Não houve um aprofundamento.⁸⁶

⁸⁴ Entrevista n^o 19

⁸⁵ Entrevista n^o 20, grifo nosso.

⁸⁶ Entrevista n^o 40.

Quando consultados sobre os procedimentos de implantação do CE, os professores deram-nos depoimentos contundentes de que não houve uma preparação suficiente para introduzir uma inovação daquela natureza na administração escolar.

Vi a montagem desses Conselhos e achei falha desde o início. Achei supérflua porque não houve uma divulgação antecipada para que chamasse atenção tanto dos pais como do corpo docente, discente e administrativo da escola. Dos alunos principalmente, porque eles poderiam incentivar os pais. Não houve uma conscientização geral. Então, foi uma coisa lançada repentinamente, como se fosse assim: lançou uma bomba ali, estourou e apagou. Não foi uma coisa estruturada, com um cronograma pré-estabelecido do que ia acontecer. E outra coisa, o objetivo não era muito claro também [...] Pelo menos aqui na escola foi uma coisa sem sentido. Foram apenas algumas pessoas que participaram. Nem incentivaram outras pessoas para participar. É uma democracia falsa.⁸⁷

Eu acho que não chegou ao nível dos pais, não foi acessível ao tipo de conhecimento dos pais. Você sabe que no Brasil todos os pais dos alunos de escola pública são muito carentes de conhecimentos. Então, uma proposta dessa tem de ser muito bem esclarecida, tem de ser bem trabalhada porque senão o pai acha que é só mais um serviço para ele. Ele não vê o outro lado se não fôr passado claramente para ele, como ele pode ajudar, como ele vai participar da vida do filho na escola [...]

Olha, no Brasil, quando se fala em educação na escola, os pais acham que a responsabilidade é só do professor. O povo ainda não

⁸⁷ Entrevista nº 23, grifo nosso.

entendeu que a escola não pode caminhar sem a participação dos pais.⁸⁸

Foram comuns os depoimentos de professores que nem ficaram sabendo que na escola já houve um CE. Outros, ouviram falar sobre esse assunto somente na ocasião em que foi implantado o CE na escola; e houve casos, sobretudo com pais e alunos, em que não prosseguimos a entrevista por desconhecerem totalmente esse assunto.

Eles fizeram uma reuniões aqui na escola, mas nós mesmos, nem ficamos sabendo.⁸⁹

Não tenho nenhuma lembrança sobre isso. Eu nem sabia que tinha sido implantado esse Conselho aqui na escola. [E depois de relembrar o CE ao professor, este fez o seguinte comentário.] Existe uma forma de administrar a escola já muito antiga entre nós e prá mudar isso aí acho que não é fácil. É preciso amadurecer mais a idéia prá quebrar essa tradição.⁹⁰

Eu ouvi um comentário mesmo sobre esse Conselho e que tinham determinadas pessoas que faziam parte [...] Mas como sou professora de Português e estou sempre em sala de aula e não vi quase nada. Acho que do jeito que ele apareceu, acabou porque depois eu não ouvi falar mais. Não houve nenhuma reunião. Eu não me lembro.⁹¹

Eu sei que esse Conselho é para o bem dos alunos, para o bem da escola [...] Eu acho que é uma coisa boa porque todo mundo tem que ficar a par dos problemas da escola, das crianças, dos funcionários e

⁸⁸ Entrevista nº 28.

⁸⁹ Entrevista nº 29.

⁹⁰ Entrevista nº 25.

⁹¹ Entrevista nº 41.

tudo mais, né. **Mas não cheguei a entender como os pais deviam participar.**⁹²

Verifica-se assim que o processo de implantação dos CEs deu-se dentro de uma postura burocrática, legalista, com um tratamento técnico do assunto, conforme a própria SME entendia. Ignorou-se a natureza política tanto no próprio ato da formação quanto da atuação posterior dos CEs. Um procedimento às avessas porque não deixaram que fluíssem as aspirações, as dificuldades e as necessidades da comunidades escolar para que fossem discutidas, assumidas e encaminhadas pelo conjunto daqueles que vivenciam o cotidiano da educação escolar.

2.3.1 As concepções

Nas escolas existe o entendimento de que o CE é uma forma de buscar a participação da comunidade no cotidiano da escola, interferindo nas questões administrativas e pedagógicas de diferentes formas:

No meu entendimento o Conselho tem de atuar em todos os seguimentos da escola. **Na parte pedagógica, por exemplo, o que não está sendo ensinado de acordo com os anseios da comunidade ele tem que intervir [...]**⁹³

Entendemos que a finalidade do Conselho é levar a comunidade a participar das atividades da Escola, **ajudando a suprir as carências materiais e a pensar nos problemas pedagógicos também [...]**⁹⁴

⁹² Entrevista nº 32, grifo nosso.

⁹³ Entrevista nº 18, grifo nosso

⁹⁴ Entrevista nº 19, grifo nosso.

Aqui nós tentamos modificar alguma coisa na área pedagógica. Inclusive até compramos um TV, porque já tínhamos o Vídeo. Fizemos instalações de Som nas salas de aula [...] ⁹⁵

A finalidade maior do Conselho é levar o pai a trabalhar junto com o professor. Porque esse costume do pai matricular o filho e não acompanhar o seu dia-a-dia aqui na escola, não dá. **Quando tem o Conselho o pai é mais cobrado e há uma participação como se fosse escola particular [...]** ⁹⁶

O objetivo do Conselho em si é ótimo, que é justamente a comunidade participar da escola como um todo, em todos os sentidos. Várias decisões que são tomadas pelos professores deveriam ser tomadas pelo Conselho. Essa escola aqui, na minha opinião, é super-autoritária. Ela predomina, ela manda e depois é que os pais vão ficar sabendo. Se houvesse o CE as coisas seriam decididas diferentemente [...] O Conselho seria uma coisa ideal, mas não é fácil [...] Quer ver um exemplo concreto: agora nessa reforma que tivemos no prédio da escola não sabíamos se era reforma, se era ampliação, o que que era. Os pais ficaram num vai-e-vem como numa jogada nas mãos desses políticos sujos que temos na prefeitura. Ninguém ficou sabendo de nada antes. Se tivesse o Conselho bem montado toda a sociedade estaria a par. Seria uma coisa consciente. Seria a participação da sociedade dentro da escola. O Conselho seria uma coisa ideal, mas não é fácil implantar esse conselho porque para ele pegar raiz acho que vai demorar pelo menos uns três anos. ⁹⁷

Acho que é para os pais darem mais opinião na vida dos alunos, né. Para os pais ficarem mais a par do que acontece com os meninos, né. Eu acho isso importante. ⁹⁸

⁹⁵ Entrevista n^o 18

⁹⁶ Entrevista n^o 19, grifo nosso.

⁹⁷ Entrevista n^o 23.

⁹⁸ Entrevista n^o 30.

As Comissões Provisórias constituídas nas escolas foram instruídas para procederem a divulgação sobre os CEs junto à comunidade escolar e as eleições dos representantes de cada segmento, entre os dias 10 e 29 de agosto de 1992. Cada escola apresentou à Comissão da SME um cronograma dessas atividades que se restringiram a uma reunião com cada segmento escolar para exposição dos objetivos do CE, sua composição, estrutura e modo de funcionamento. Depois dos esclarecimentos básicos, procedia-se a eleição de um representante.

Em todos esses procedimentos prevaleceram a pressa e a falta de debate o que, certamente, contribuiu para que não houvesse uma assunção mais expressiva e abrangente da proposta pela rede de ensino como um todo.

Foi um tempo muito curto para montar esses Conselhos. Nós aqui somos uma escola pequena, mas imagina uma escola com mais de 100 funcionários. As escolas maiores devem ter passado uma tortura. Na época foi passado para nós que teria que ser daquela forma e aquelas datas deveriam ser cumpridas. **Teve pai que entrou no Conselho até sem saber o que era, não digo na minha escola porque eu tinha muita afinidade com os pais e conversava com eles. Mas teve escola de amigas minhas em que os pais entraram sem saber o que estavam fazendo. Nesse caso, que utilidade tem essa participação?**⁹⁹

Acho que faltou esclarecimento, faltou aprofundamento e uma preparação maior. Mas isso a gente não faz só num dia, só num Seminário. Deve ser uma coisa trabalhada lentamente, a longo prazo [...] **A criação desse Conselho não foi democrática. Aqui mesmo**

⁹⁹ Entrevista nº 20, grifo nosso.

na nossa escola ninguém quis participar. Todo mundo alegava falta de tempo para estar participando dessas reuniões. A gente teve que convencer cada um a participar desse Conselho. Com os pais, por exemplo, fizemos uma reunião e falamos sobre esse Conselho e aí um pai se ofereceu para participar e todos concordaram [...] Eu não entendi porque tanta pressa. Na época até comentamos isso. Mas política é isso mesmo.¹⁰⁰

Foi discutido numa reunião, entre nós professores, quem gostaria de participar do Conselho. Quem gostaria, então daria o nome. Os pais foram chamados para uma reunião e pediram para eles quem teria interesse de participar [...] Durante o tempo de implantação não houve esclarecimento suficiente do que eram esses Conselhos [...]¹⁰¹

Percebe-se que a comunidade escolar compreendeu que o CE se tratava de um mecanismo institucional que lhe possibilitava participar do cotidiano da escola, mas não lhe foi dada a oportunidade de aprofundar como seriam os procedimentos a serem tomados para realizar essa intervenção e que este Conselho teria poderes decisórios sobre as questões pedagógicas e administrativas da escola. A preocupação maior era atender a SME no cumprimento do cronograma de implantação dos CEs e, com isso, abandonou-se um processo mais lento, próprio das práticas democráticas em que pudesse haver uma ampla assunção da proposta de criação desses CEs.

¹⁰⁰ Entrevista nº 19, grifo nosso

¹⁰¹ Entrevista nº 22.

2.3.2 As resistências

Houve resistência, por parte dos próprios diretores (presidente das Comissões de instalação nas escolas), segundo a presidente da Comissão da SME, porque se sentiram ameaçados em ter que dividir o poder com os membros do CE: *“A decisão de implantar os CEs causou um impacto nos diretores. Eles não esperavam por essa medida e ficaram com medo de dividir, e às vezes perder, o poder”*¹⁰². E da parte dos professores também existiu a dificuldade de conviver com a participação dos pais dos alunos em questões administrativas e pedagógicas da escola. As consultas feitas nas escolas revelavam que para a convivência democrática se demandava uma preparação maior. O nível de tolerância de participação ainda não era suficiente para estabelecer esse relacionamento de parceria na administração escolar. Diretores e professores vêem essa presença dos pais na escola muito mais como uma ameaça e de vigilância policalesca do que a participação de um segmento fundamental da comunidade escolar num processo educacional que pretende formar cidadãos.

Vejamos alguns depoimentos:

Mas é a minoria dos professores que dá conta de aceitar essa participação dos pais. Eu acho que a escola ainda não dá conta de ter esse Conselho. Eu acho que tanto os professores quanto os pais não conseguem realizar esse diálogo. Na verdade, cada um vai

¹⁰² Entrevista nº 13.

querer impor a sua vontade e dificilmente isso vai trazer algum benefício para a escola.

[...] A gente achava que tinha que discutir a concepção de escola, de pedagogia [...] Como a coisa veio de cima para baixo, os professores começaram a achar que iam ser avaliados pelos pais, que iam colocá-los em situações constrangedoras porque tem um professor que ninguém gosta dele e o Conselho vai fazer um abaixo-assinado e tirá-lo da escola.

[...] Devia ter sido mais preparado para implantar o CE. Sei que esses Conselhos causaram os maiores conflitos nas escolas. Diziam que os pais queriam invadir as escolas, mandar nas escolas. Mas, graças a Deus, isso não aconteceu aqui na nossa escola.¹⁰³

De um modo geral, nós que somos funcionários públicos, somos por demais acomodados. Estão querendo tirar agora a estabilidade do funcionário público. Eu acho até correto, porque nós, funcionários públicos, nos acomodamos com essa segurança e não produzimos o que deveríamos. Isso cabe aos professores também. Eles também se acomodam e não querem que ninguém interfira no seu campo. Então, eles não aceitam o Conselho. Eles acham que os pais não tem condições para opinar sobre o trabalho deles. Por isso, vários professores não são favoráveis a esse Conselho porque acham que vão mexer no seu tempo livre. Além do que, argumentam que não vão ganhar nada com isso. Olha, os professores se acham os donos da escola. Os professores, como todos os funcionários públicos de um modo geral, só querem cuidar da sua obrigaçõzinha. Acabou, até logo e bênção.¹⁰⁴

Se o pais participam e acompanham o nosso trabalho, eles vão cobrar e exigir mais coisas e podem denunciar nos meios de comunicação se nós não seguirmos o que eles estão cobrando.¹⁰⁵

¹⁰³ Entrevista nº 7.

¹⁰⁴ Entrevista nº 23

¹⁰⁵ Entrevista nº 37.

Eu acho que os professores, até certo ponto, são acomodados e não estão interessados nisso. Até mesmo nas greves eles não participam prá valer, ainda mais nesses Conselhos [...].¹⁰⁶

Ainda há resistência dos professores. É camuflado, mas há. Se você perguntar, eles falam que não. Mas eu me lembro muito bem que eles ficavam com aquela imagem que o Conselho estava pichando os professores nas reuniões [...] A gente sente que quando a gente fala que os pais vão participar, logo eles ficam pensando que os pais vão cobrar deles, vai ficar fiscalizando se estão dando uma boa aula ou não, que os pais vão interferir nas decisões do diretor [...] Eles falam que não, mas tem essa resistência. Quando eu comecei, eu também tinha essa opinião. Depois é que eu entendi e vi como era importante o Conselho.¹⁰⁷

Eu acho que esse Conselho não devesse surtir um efeito que valesse a pena para a escola. E os pais também não estão muito interessados nisso não. E depois, a maior parte dos pais é quase analfabeta. Eles não tem condições [...] eles não tem nível para poder cobrar dos professores [...] **Essa interferência dos pais é problemática. Eu acho que os pais poderiam se empolgar [...] e não ia ser assim uma coisa válida, porque aí o pai ia ficar cheio de direitos e querer tirar os direitos dos professores.**¹⁰⁸

Eu penso que têm duas situações: uma é aquela de que o professor requer essa participação tendo em vista os problemas de ordem disciplinar na escola, problemas de abandono [...] de que a participação seja para se ater a essas questões. Por outro lado, não há uma aceitação, pelo menos grande parte dos nossos colegas, de que os pais e o alunos tenham uma voz ativa nesse processo [...] Existe essa recomendação da participação mas de forma limitada,

¹⁰⁶ Entrevista n^o 38.

¹⁰⁷ Entrevista n^o 40

¹⁰⁸ Entrevista n^o 41, grifo nosso.

que não seja muito abrangente. Que não seja uma participação que defina as diretrizes da escola.¹⁰⁹

Verifica-se, portanto, que a implantação dos CEs nas escolas se procedeu sem que os mesmos tivessem sido compreendidos e assimilados como canal de participação de todos aqueles que, de alguma forma, são responsáveis e têm algo a dizer e fazer pela educação do aluno.

Os pais, por sua vez, reconhecem que o interesse pela participação da comunidade escolar não é unânime entre os professores.

Olha, já vi professores que se interessam pela participação dos pais, mas têm aqueles que não se interessam. Muitos preferem essa posição dos pais de não participarem [...] é mais cômodo. É mais cômodo para ele ser o dono da situação. Esses professores não tem consciência de que estão lidando com ser humano, não estão se importando com o que estão fazendo nem com as consequências. Para eles dar aula é "bico", não tem responsabilidade do que estão fazendo. Então, para esses, a participação dos pais não é boa, a presença deles na escola incomoda porque eles podem fazer cobranças.¹¹⁰

Eu não tenho certeza se os professores querem que os pais participam mesmo da escola, porque se quisessem tava lá participando direto [...].¹¹¹

Eu acho que faltou um pouco de interesse dos professores em levar isso prá frente. Já que os pais não interessou,[sic] os professores viraram as costas. Os professores também deveriam ter incentivado,

¹⁰⁹ Entrevista nº 42.

¹¹⁰ Entrevista nº 28.

¹¹¹ Entrevista nº 31.

ter procurado conversar mais com os pais, prá chamar os pais prá participar [...].¹¹²

[...] [Mas] os pais são negligentes nessa parte, achando que escola é coisa do governo. Então, continuam acomodados e não participam. Eu ouvi isso na reunião, pais dizendo que o governo é que tem de tomar conta da escola.¹¹³

Nas reuniões a gente podia dar opinião [...] Mas nessas questão de estudo mesmo a gente não tem condição de falar nada. A não ser que seja um pai muito entendido mesmo, muito estudado. Se ele não for uma pessoa muito estudada não tem condições de dar opinião. Ele não sabe o que é certo.¹¹⁴

Eu penso também que os pais não tem muito estudo. Uai, o que que eu vou falar lá, não entendo nada. E acho que muitos pensa assim também. Tem muitos que não, né. Vem, dá palpite e fala, mas a maioria pensa assim: ah, a minha palavra lá não vai adiantar de nada.¹¹⁵

Os pais, de alguma forma, compreendem que o CE é uma abertura para que possam intervir no cotidiano da escola e acompanhar a educação dos seus filhos, mas sentem-se incapazes para isso. Assim como também se revela aquela concepção de que a escola pública é do governo e quem tem que responder pelas atividades educacionais desenvolvidas ali é o próprio governo e os professores. Os pais assimilaram aquela concepção tecnocrática de que somente os especialistas em educação é que podem opinar sobre os assuntos educacionais; ainda mais que a maioria dos pais é analfabeta ou quase.

¹¹² Entrevista nº 43.

¹¹³ Entrevista nº 28.

¹¹⁴ Entrevista nº 31.

¹¹⁵ Entrevista nº 36.

Então, não se sentem mesmo com competência para participar e deliberar sobre tais questões.

Procuramos investigar sobre as poucas reuniões que trataram da constituição e funcionamento do CE. Verificamos que foram pouco divulgadas, sem uma preparação prévia da pauta de assuntos a serem tratados, nem oportunamente combinadas dentro das disponibilidades de tempo convenientes à maioria dos participantes. Da mesma forma, realizadas em local inadequado, em salas apertadas ou no pátio da escola e, às vezes, em horário de aula. Eram reuniões mais para comunicar as decisões da SME ou da própria escola e contar com o respaldo da comunidade escolar do que para debater e deliberar sobre as questões pedagógicas e administrativas da escola. Foram cristalinos os depoimentos que explicitam o descrédito quanto à validade das deliberações tomadas ali porque o que prevalecia sempre eram as determinações legais das autoridades da SME. Por certo, esse descrédito explica o desânimo para dar continuidade àquelas reuniões ou mesmo para com os motivos que justificariam a existência do CE.

Segundo depoimento dos pais o diretor e os professores da escola mantinham o monopólio da palavra durante as reuniões e os representantes de cada segmento da comunidade necessariamente não se apresentavam como seus verdadeiros porta-vozes. Emitiam as próprias opiniões assim como não comunicavam os resultados da reunião do CE aos membros do segmento da comunidade escolar que representavam.

Eu acho errado uma reunião igual tem na escola. Você vai na reunião com aquele tanto de aluno lá, com aquele barulho, quando termina você não entendeu nada. Às vezes você tem que sair logo para os meninos entrarem. As vez a reunião nem acabou e os meninos já estão lá dentro. É bagunça demais. Não tem condição não. É um horário péssimo. Por que não faz essas reuniões no sábado à tarde? Ai todo mundo vai escutar, vai entender. Agora, do jeito que são essas reuniões ninguém entende nada.

Outra coisa, quem fala é três ou quatro professor, pronto e acabou. Tem vez que um pai quer falar, mas não entende, a anarquia é tanta que [...] E depois fora de hora. A gente, às vezes tá ali, mas preocupada em ir embora, as vezes tá na hora de fazer o almoço.

[...] Não adianta, você vai na reunião, você dá a sua opinião mas não levam aquela opinião sua. Não faz aquilo que você falou. Quem é que não desanima com isso? Desanima e muito. Você vai lá, discute, discute e não vê nada daquilo que você falou.¹¹⁶

O que eu quero dizer é que grande parte das diretoras são autoritárias. Elas querem ter o domínio da situação e quando tem a participação dos pais a coisa já foge do controle delas. O que eu quero dizer é que a opinião dos pais não tem muita valia lá dentro. É como eu te falei, a diretora é autoritária, quer decidir sozinha e isso é ruim. Ora, prá que o Conselho? Olha, se dentro da escola a diretora é autoritária imagina com os pais.¹¹⁷

Muitas vezes decide uma coisa aqui, os pais dá a opinião deles todinha [...] Chega na Secretaria eles não aceitam aquela decisão. Faz do jeito deles, né.¹¹⁸

Não me lembro do nosso representante estar levando a nossa opinião para as reuniões e trazendo os resultados que tinham lá. Eu acho que ele falava era o que ele pensava porque não tinha uma

¹¹⁶ Entrevista nº 31.

¹¹⁷ Entrevista nº 38.

¹¹⁸ Entrevista nº 43.

participação coletiva. Você me desculpa, mas era uma coisa assim meio na "moita". Era uma coisa assim meio fechada. De certa forma, foi uma coisa até meio estranha. Acho que o pessoal não tinha muita consciência do que era aquilo. Escolhe o representante e ele vai lá e fala o que quiser.¹¹⁹

2.3.3 A dissolução

A explicação para a curta existência desses Conselhos Escolares junto aos pais e pessoal da escola foi de que faltou uma preparação maior da comunidade escolar para essa prática de participação democrática na gestão administrativa da escola, considerando sobretudo a falta dessa tradição na educação brasileira.

Olha, eu acho que esse negócio de democracia, de participação etc. não é uma coisa muito clara para nós. A gente não tem o costume de participar e quando fala em democracia eu acho que pensam que os outros devem aceitar tudo o que eu quero. Não há o entendimento de que a gente tem que discutir as idéias e acatar aquelas que são da maioria. Não, na democracia as pessoas tem que me ouvir e aceitar as minhas idéias. E quando se discute, quando surgem os conflitos, então as pessoas desistem porque acham que as suas idéias não foram respeitadas. Dizem: isso aqui é só discussão, é só briga [...] e desistem. E tem outra coisa, quem tem o domínio da palavra tem o poder. Aí, numa reunião da comunidade, os professores acabam dominando e os pais, por exemplo, não conseguem participar e ficam desmotivados. O pai vem para

¹¹⁹ Entrevista nº 46.

participar e só o professor fala e aí eles desistem. E depois tem aquela coisa, que já é consequência da falta do costume de participar, da pessoa deixar que o outro decida por ela. Aí, vem o pai aqui e diz: "Professora, o que a senhora decidir está bom".¹²⁰

Os Conselhos desapareceram exatamente por não existir uma participação efetiva dos pais e alunos. Eu acho que a Secretaria não permitiu que o Conselho exercesse um poder decisório. Inclusive, em face desse processo, o diretor acaba tendo que tomar as decisões. Se os componentes do Conselho não têm conhecimento do seu papel nem têm interesse, nem foram escolhidos como líderes dos seus representantes, então resta ao diretor tomar frente e decidir as coisas. E depois, quem tem o poder, quer que as suas idéias sejam referendadas.¹²¹

Outros entendem que os membros dos Conselhos e a própria comunidade escolar acabaram não vendo justificativas para despender esforços e tempo numa atividade que não pautava pela autonomia real da escola e com retornos segundo a vontade da maioria. Não era um Conselho efetivamente deliberativo. Isso gerou descrédito e desânimo, particularmente entre os pais.

É difícil essas coisas porque a escola não pode decidir de verdade. Você sabe que quem decide prá valer é o pessoal da Secretaria. Por exemplo, estão falando que vem uma verba para a escola, mas já vem tudo discriminado em que deve ser aplicada. Agora, pra quê o Conselho se lá decide uma coisa e logo dizem: não, isso não pode, só pode aquilo e aquilo outro. Então, as pessoas ficam se

¹²⁰ Entrevista nº 24.

¹²¹ Entrevista nº 42

perguntando: prá que discutir isso se depois não vai ser feito do jeito que foi decidido? As coisas já vem mandada lá de cima.¹²²

Isso foi sempre o que aconteceu. O povo conversa, conversa, reúne, reúne, diz que precisa disso e daquilo mas a Secretaria manda outra. Já aconteceu isso muitas vezes. É onde o povo desanima. Eu mesma não gosto de participar porque não acontece nada daquilo que combinou lá. Sai tudo muito diferente. As pessoas deixam o serviço, vão lá, falam e depois fazem uma coisa muito diferente.¹²³

Houve acusações da precariedade das condições em que eram realizadas as reuniões, desde a preparação até o local e horário tudo concorria como fator motivador para a não participação e até mesmo desativação do CE.

Deveria ter tido uma divulgação mais clara dos objetivos das reuniões do Conselho. Deveria também ter feito reuniões com pequenos grupos de pais, por exemplo, com os pais de cada série, para dar oportunidade do pai perguntar e falar também o que pensa. Você sabe que os pais têm medo de falar dessas coisas de escola. Ele acha que é um assunto que não é dele, que ele não entende. E quando a gente não entende de um assunto, tem medo de falar sobre ele. Mas numa reunião com poucas pessoas acho que isso pode ser superado.

Outra coisa é a seguinte: o local de fazer a reunião é na escola, mas acho que deve ser num horário que não tenha aula e todo mundo seja avisado bem antes. Tinha que ser aos sábados, por exemplo, porque aí a gente tem mais tempo prá conversar e é mais sossegado, sem barulho.¹²⁴

¹²² Entrevista nº 26.

¹²³ Entrevista nº 45.

¹²⁴ Entrevista nº 28.

Eu acho que tinha que liberar o colégio para fazer reunião com os pais. Tinha que fazer reunião direto. Você vê que reúne só de vez em quando. Às vezes nem somos comunicados dessas reuniões. Acho também que tinha que ser num horário em que os pais pudessem vir, né. Tinha que ser num domingo à tarde, num sábado [...] ¹²⁵

Apesar dessas justificativas, os pais falam do desinteresse deles de se envolverem com questões da escola, apesar de reconhecerem a importância da participação.

Mas entre os professores encontramos avaliações de que a desativação do CE deu-se por conta do desinteresse dos próprios professores, inclusive do SINTEGO.

Eu acho que os professores não fizeram muita questão dessa participação. Tanto aqui como nas outras escolas. Acho que faltou garra por parte dos professores. ¹²⁶

Os professores não toparam e aí não deu certo [...] O papel da liderança sindical nisso é fundamental. O sindicato é que teria que mobilizar os professores prá isso [...] Eu acho até uma certa incoerência do Sindicato porque durante as greves sempre buscou-se o apoio dos pais, da comunidade, mas nessa questão do Conselho ele não atuou [...]. ¹²⁷

¹²⁵ Entrevista nº 29.

¹²⁶ Entrevista nº 37

¹²⁷ Entrevista nº 24

2.4 A Posse dos conselheiros. O auge do processo de criação dos Conselhos Escolares?

A Comissão da Assessoria de Planejamento solicitou das escolas a relação nominal dos membros eleitos do Conselho, com suas respectivas funções, para proceder o preenchimento dos certificados, "aos quais fazem jus todos os integrantes do CE", que seriam entregues por ocasião do Seminário de Instalação e Posse dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no dia 19 de setembro de 1992, no colégio Atheneu Dom Bosco.¹²⁸

Verificou-se que das 114 escolas onde foram constituídos os CEs¹²⁹, em mais de 60 delas a composição ficou incompleta e/ou incorreta. Em novembro de 1992, das 67 escolas com Conselho Escolar, apenas 7 delas constavam os pais/mães como presidentes. Nas demais eram os próprios diretores (em 27 escolas) ou professores da própria escola.

A cerimônia de posse dos conselheiros foi minuciosamente preparada com uma intensa programação para o dia todo, com a presença de várias autoridades, além do prefeito municipal. O evento foi amplamente divulgado na cidade¹³⁰, assim como foram enviados convites às autoridades de instituições de ensino, autarquias e secretarias do

¹²⁸ Conforme Of. Circular nº 010/02, de 30 de novembro de 1992.

¹²⁹ Segundo a presidente da Comissão da SME, nas 22 escolas rurais e 7 de ensino especial não foram implantados os CEs, porque estas escolas possuíam especificidades nas estruturas administrativas que inviabilizavam a instalação dos CEs.

¹³⁰ Foram distribuídos mais de 3 mil cartazes em todas as escolas municipais e estaduais, no Centro Administrativo do governo estadual, nos órgãos públicos municipais, em todos os carros da prefeitura e ônibus de transporte coletivo da cidade, em todas as unidades das universidades locais, UFG e UCG.

governo estadual e municipal para participarem das solenidades de posse dos conselheiros escolares do ensino público municipal.¹³¹

O tratamento que recebeu a festividade daquela posse foi de tal ordem, que seria inevitável aos participantes não associá-la a um momento oportuno de promoção dos feitos do governo municipal em plena época de campanha eleitoral. O primeiro turno das eleições municipais estava previsto para o dia 3 de outubro de 1992 e os institutos de pesquisas de opinião pública vinham revelando que o candidato da oposição do Partido dos Trabalhadores ocupava o primeiro lugar na preferência do eleitorado goianiense.¹³² No segundo turno, em 15 de novembro de 1992, confirmou-se a previsão de vitória do candidato do PT para a prefeitura de Goiânia.

Professores que estiveram presentes nesse evento, assim se expressaram:

Com relação à festa da posse, parece que aquilo era um momento político. Foi uma festa muito pomposa. Acho que deram um tratamento político na criação desses Conselhos. Tinha uma conotação política muito grande. Esse era o sentimento comum das pessoas: de que estavam vinculando as coisas [...]¹³³

Infelizmente foi uma coisa muito grandiosa, muito ilustrativa, para chamar a atenção porque os pais estavam ali. Foi oferecido um almoço [...] os alunos até ficaram maravilhados pensando se todas as nossas reuniões eram daquele jeito. **Muita pompa para mostrar**

¹³¹ Conforme consta nos arquivos da Comissão da SME há um documento onde estão distribuídas as tarefas para cada membro da Comissão; entre elas, a de convidar as autoridades do governo estadual e municipal.

¹³² Cf. O jornal "O Popular" dos dias 7 de fevereiro de 1992, p. 3; 8 de março de 1993, p. 3; 10 de março de 1992, p. 5; 14 de agosto de 1992, p. 3 e o "Diário da Manhã" dos dias 10 de março de 1992, p. 5; 16 de agosto de 1992, p. 4, 5 de setembro de 1992, p. 2.

¹³³ Entrevista nº 21.

uma coisa que não estava acontecendo. O prefeito esteve presente, o Sandro Mabel¹³⁴, inclusive disseram que ele forneceu o lanche. Além do almoço teve um lanche que nunca vimos na escola. Nós até comentamos com alguns pais que aquilo não era o dia-a-dia da escola. Eu acho que eles estavam querendo mostrar como a Prefeitura estava se empenhando para ter um ensino melhor.¹³⁵

A cerimônia de posse dos conselheiros, em setembro de 1992, acabou revelando-se como o auge do processo de instalação dos CEs, porque estes tiveram um funcionamento precário. A Coordenadoria de Administração Escolar da SME solicitou (Of. Circular nº 046/93 de 10 de novembro de 1993) um relatório das atividades desenvolvidas pelos CEs. A maioria dos relatórios das escolas informou que as reuniões eram bimensais e com frequência irregular de seus membros e sem a participação dos pais. Em algumas escolas não havia um cronograma pré-estabelecido para as reuniões e noutras os membros do Conselho nunca se reuniram depois de eleitos. Foi na tentativa de garantir o funcionamento regular desses CEs que a SME promoveu, ao final de 1992, um curso para os seus presidentes.

2.4.1 Curso de Liderança para os Conselheiros

Depois de uma reunião com os presidentes dos CEs no dia 17 de outubro de 1992, na SME, seguida de uma outra com três conselheiros de cada escola (realizada numa "Escola-Polo" de cada região no dia 7 de

¹³⁴ Candidato do PMDB à prefeitura de Goiânia nas eleições de 3 de outubro de 1992, isto é, quatorze dias após a posse dos Conselheiros

¹³⁵ Entrevista nº 20, grifo nosso

novembro de 1992), por iniciativa da chefe da Assessoria de Planejamento (Of. nº 009/92), a SME preparou um curso para os presidentes dos CEs, "*O Exercício da Liderança e Desenvolvimento de Equipes de Trabalho*", com o objetivo geral de

enfocar formas de comando que possam propiciar aos Presidentes o estabelecimento de uma dinâmica das relações que esteja pautada em uma comunicação que possibilite a otimização dos resultados do trabalho a ser realizado pela equipe.

Segundo a Secretária da Educação, o curso para os presidentes dos CEs tinha a finalidade de "*tirarem todas dúvidas, acabarem com aquela inibição e para ganharem mais segurança naquilo que iam fazer*"¹³⁶. Através das atividades realizadas pelos grupos de estudos constituídos durante o curso, verifica-se que os participantes conseguiram apresentar objetivos do CE que buscassem a participação democrática e de gestão colegiada da escola. Contudo, não conseguiram apresentar metas de trabalho que poderiam ser desenvolvidas junto à comunidade escolar diferentes das APMs. Persistiam aquelas atividades que visavam a ampliação e manutenção do prédio escolar, a aquisição de material didático (papel, livros, TV e vídeo...) e outras iniciativas de assistência à saúde como a instalação de consultórios médicos e odontológicos, a construção de hortas e granjas para reforçar a alimentação dos alunos na escola e sobretudo valer-se das festividades

¹³⁶ Entrevista nº 14

(Festa da Primavera, do Dia das Crianças, do Dia das Mães...) para promover o entrosamento entre a escola e os pais.

Nos relatórios de tarefas realizadas por aqueles grupos de estudos durante o curso, persistiu a idéia de que competia ao CE promover todas as iniciativas que levassem à comunidade a assumir as suas responsabilidades pela garantia de um ensino de qualidade. Competência, sobretudo, para garantir a manutenção e conservação material da escola junto à própria comunidade ou, com o seu apoio, junto às autoridades governamentais.

2.4.2 As realizações dos CEs

Além desses Conselhos terem funcionado precariamente, as suas atividades acabaram ficando dentro daqueles limites concebidos anteriormente pelos membros da Comissão, que coordenou a implantação dos mesmos nas escolas municipais.

Em 1993, os relatórios que chegaram à SME¹³⁷ informavam da irregularidade das reuniões que aconteciam, na sua maioria, bimestralmente. Outros reuniam-se semestralmente ou *"eventualmente [...] para alguma promoção"*, *"Só houve a reunião para a escolha da diretoria do CE"*, ou simplesmente *"não houve reuniões"*. Os depoimentos colhidos nas escolas também confirmavam essa precariedade no funcionamento do CE:

¹³⁷ Cf. *Levantamento dos Dados sobre o Conselho Escolas da SME*, realizado pela Coordenadora da Administração Escolar, em 1993

Antes foram escolhidos os elementos que fariam parte desse Conselho. Houve uma reunião, uma tentativa de se discutir, só que logo em seguida houve um desmembramento e não teve continuidade. Depois tentou-se conseguir a participação dos pais. A maioria trabalhava o dia inteiro e logo em seguida parou nessa reunião. E não foi só aqui nessa escola, foi geral.¹³⁸

Há uma justificativa comum em todos os relatórios para essa irregularidade de funcionamento do CE que era a falta de tempo dos seus membros para dedicarem-se às reuniões e demais atividades do Conselho, particularmente dos pais. Alguns relatórios lembravam que das poucas vezes que o CE esteve reunido, contou apenas com a participação dos membros da escola.

A partir das atividades realizadas pelo CE¹³⁹, podemos ter a confirmação de que os seus membros entenderam que seria uma organização que deveria zelar pela manutenção material da escola e de que a desejada aproximação escola-comunidade aconteceria através de festas, feiras, torneios esportivos e outras promoções, enquanto se angariavam os recursos para custear as despesas a que se propunham assumir na escola.

Durante a gestão do Conselho, fizemos realizar, em prol da escola, bingos, festas juninas, gincanas, arrecadando algum dinheiro para despesas da escola (material de limpeza, reparos [...]) (Escola A).
Implementação de contribuição comunitária para aquisição e/ou complementação da merenda escolar; coordenação da rifa de uma

¹³⁸ Entrevista nº 22, grifo nosso

¹³⁹ Levantamento de Dados sobre o Conselho Escolar da SME, realizado pela Coordenadoria de Administração Escolar, em novembro de 1993

bicicleta para aquisição de cortinas para as salas de aula; análise da proposta pedagógica da SME (Escola B) .

O conselho auxiliou na formatura, ajudou a trocar o disjuntor e pagar a capina (Escola C).

Criação de um bazar para arrecadar fundos para a compra de pequenas coisas tais como: carimbos, livros didáticos [...] (Escola D).

Realizamos rifas de duas cestas de gêneros alimentícios e com a arrecadação compramos cadeados para os portões, consertamos algumas coisas na escola e fizemos as festas da Páscoa, Dia das Crianças e dos Professores (Escola E).

Nós realizamos duas tarefas nesse sentido. Nós realizamos uma Rua de Recreio. Até a professora de Educação Física disse que seria difícil, mas nós dissemos que teríamos a ajuda dos membros do Conselho. Então a gente se reuniu, trouxemos eles para a escola e preparamos a nossa Rua de Recreio. A outra atividade que fizemos foi uma festinha para as Mães. Foi uma missa que preparamos para as mães. Depois teve salgados [...] Foi ótimo mesmo. Meses depois ainda tinham mães lembrando da festinha [...] ¹⁴⁰

A partir dos depoimentos colhidos dos ex-conselheiros e do levantamento de dados sobre o Conselho Escolar realizado pela SME, constatamos que a atuação do CE esteve muito mais próxima daquelas atividades desenvolvidas pelas APMs (Spósito, 1993), do que ser um mecanismo de participação democrática dos vários segmentos da comunidade escolar sob uma gestão colegiada.

Ao analisar a atuação do CE numa escola pública da rede estadual da periferia da cidade de São Paulo, Paro (1995: 145) constatou também que

¹⁴⁰ Entrevista n° 20

A esse respeito, parece haver um grande número de pessoas que vêem o CE como uma espécie de sucedâneo da APM, por meio do qual se podem organizar festas e providenciar outras coisas que faltam no currículo escolar propriamente dito. Essas pessoas, diante da questão sobre a real função do CE, expressam-se de uma forma mais ou menos vaga, sem nunca privilegiar nele um caráter mais deliberativo, de tomada de decisões sobre os assuntos substantivos da escola.

Os CEs não conseguiram ultrapassar os limites das tradicionais práticas de “colaboração” e realizar uma efetiva participação política de intervenção na destinação das atividades escolares. Não se constituíram em mecanismos que possibilitassem a comunidade escolar se apropriar da escola enquanto bem público e articular uma luta coletiva pela transformação e melhorias significativas da educação pública.

3. GESTÃO COLEGIADA DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A educação escolar na sociedade capitalista está organizada segundo os princípios e métodos que atendem aos interesses de expansão do capital preparando o indivíduo como mão-de-obra (qualificada) e consumidor e não, ao contrário das nossas pretensões, como meio de formação do cidadão crítico, criativo e solidário.

É possível compreender essa vinculação da educação escolar aos interesses econômicos quando Marx lembra que as forças produtivas condicionam toda a organização e desenvolvimento da sociedade.

Diz Marx:

na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser

social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, *apud* Félix, 1989: 76).

Assim, o modo de organização na sociedade capitalista generaliza-se e teorias “científicas” procuram legitimá-lo como o mais correto e adequado.

Como bem sintetiza Saviani,

a chamada (ciência da administração) gerada no seio da indústria capitalista como resposta às necessidades de racionalização da produção empresarial, assume foros de universalidade. Consequentemente, se torna suscetível de ser aplicada a todo e qualquer processo administrativo, independentemente da natureza da coisa administrada. Logo, ela resulta aplicável também à educação (Saviani, *apud* Félix, 1989: 9).

Assistimos, assim, no decorrer da constituição e desenvolvimento da sociedade capitalista, a transposição do modo administrativo de produção empresarial para dentro das instituições escolares. À semelhança do que ocorre com o trabalhador na fábrica, onde uns pensam e outros executam, a maioria das pessoas que compõem os vários segmentos da escola é ignorada enquanto sujeito dotado de vontade e razão, e com capacidades para tomar decisões.

Dentro da divisão social do trabalho que o modo de produção empresarial capitalista desenvolveu, cada indivíduo executa sua tarefa sem que necessariamente esteja conscientemente articulado com o seu parceiro trabalhador, nem tenha a visão globalizada do seu serviço. Ele

fica dispensado de pensar o todo porque está dispensado de tomar decisões significativas e dar direção àquilo que faz. A ele compete o executar. Executar tarefas estreitamente delimitadas dentro do amplo e diversificado processo de produção.

os rumos tomados pela administração escolar têm sido historicamente traçados pela administração de empresas, na medida em que adota seus pressupostos no desenvolvimento das suas ações, com vistas sempre ao alcance da produtividade (Hora, 1994: 18).

A administração escolar, ao reproduzir essa forma de trabalho, reservou aos professores a responsabilidade por uma disciplina isolada das demais que depositam conteúdos particulares na cabeça dos alunos e o currículo não passa de *"de uma grade utilizada para delimitar as responsabilidades e competências exclusivas de cada um"* (Marques, 1995: 151). Ou seja, não há o compromisso de pensar o todo e de participar das decisões dos objetivos mais amplos e gerais que se pretendem alcançar com a prática educativa.

A organização do trabalho docente, fundamentada no modelo taylorista de organização da produção, *"impede o professor de perceber o seu papel de intelectual e profissional, de perceber a dimensão de totalidade, a função social e política do ato de ensinar"* (Santiago, 1995: 167).¹⁴¹

¹⁴¹ Cf. Tragtenberg, 1978 E 1985; Félix, 1989; Zung, 1984; Nosella, 1982; Saviani, 1978; Gonzales Arroyo, 1979; Gorz, 1980; Mello, 1982; Cury, 1983

No capitalismo a classe dominante tem o poder econômico, o político e o ideológico e, através dos aparelhos de Estado, mantém mecanismos de controle social. Na área da educação, o controle social dá-se por meio de leis, portarias, estatutos, hierarquias e pela maneira como a escola é administrada e controlada (Cf. Fonseca, 1994: 84). Assim expressa-se a racionalidade que orienta a organização da educação escolar, transposta do modelo empresarial de administração, ignorando-se, nesse caso, que a educação é um trabalho não-material e situa-se naquela modalidade da produção não-material em que o produto não se separa do processo de produção (Saviani, *apud* Félix, 1989: 9). Sob a ótica dos interesses das camadas populares, há uma irracionalidade na estrutura organizacional do sistema de ensino que o torna caótico porque se pauta pela lógica imposta pelas exigências capitalistas de exploração do trabalho alheio e não de desenvolvimento integral do ser humano e da formação cidadã do indivíduo.

A administração escolar brasileira tem se adequado ao ritmo e às exigências capitalistas, o que, para alguns, é restringir a educação e impedir de colocá-la como recurso de desenvolvimento integral do homem. Esses teóricos postulam pela posição de que esse autoritarismo, que cede às exigências de um sistema econômico, deve ser substituído pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (Paro, 1991: 12).

Mas, se a aplicação da administração capitalista contribui para a manutenção do domínio e da hegemonia burguesa na sociedade, então vamos nos colocar ao lado daqueles que concebem que

A atividade administrativa em sua concepção mais geral e abstrata, de utilização racional de recursos para a realização de fins [...] pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social. Isso depende, na prática, da natureza dos fins que se procura atingir (Paro: 1991: 81).

Vamos manter presente o entendimento de que o homem faz parte da natureza, mas se distingue dela à medida em que transcende a sua situação natural, na medida em que, através da ação racional busca realizar objetivos anteriormente estabelecidos e, que pelo trabalho, como “atividade orientada a um fim”, o homem relaciona-se com a natureza, submete-a à sua vontade e domina-a em seu proveito para produzir sua existência material. O trabalho é um agir administrativamente, ou seja, é a utilização de recursos materiais e conceituais de maneira racional, com vistas à realização de objetivos. A partir de seu domínio sobre a natureza o homem constrói-se, torna-se humano.

Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, à condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano. Esta é, portanto, uma propriedade fundamental da relação dos homens entre si que, para ser verdadeiramente humana, verdadeiramente

destacada da necessidade natural, precisa ser de cooperação e não de dominação (Paro, 1991: 25).

Se a atividade administrativa consiste na utilização racional de recursos para atingir fins, então significa que ela pode, ao contrário do que vem ocorrendo nas mãos de uma minoria para perpetuar o seu domínio, ser colocada a serviço da transformação social desde que articulada aos interesses das classes subalternas.

Pensar noutra estrutura organizacional e administrativa do sistema escolar é pensar, da mesma forma, noutra ordem social. Se os fins da educação escolar passam a ser a formação do cidadão (Cf. Constituição Federal/1988, artigo nº 206), que se constitui enquanto tal à medida em que participa da vida da cidade ao garantir a primazia dos interesses coletivos, então há que se pensar nos meios compatíveis com tais fins. A construção de uma sociedade democrática, composta de cidadãos livres, dá-se pela prática democrática e no exercício da liberdade e da solidariedade humana.

3.1 A gestão colegiada da escola e a educação (meio) para a formação cidadã (fim).

Com a concepção de que administrar é buscar a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 1991: 18), entendemos que a educação escolar pode ser colocada como recurso (meio), imprescindível de construção de uma sociedade democrática

(fim), ao rearticular a sua função social e política para a formação do cidadão.

Dentro desse propósito, o ensino fundamental, ministrado sobretudo nas escolas públicas, ganha relevância nesse processo da formação cidadã e de democratização da sociedade,

Na medida em que não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre estes e, finalmente, não se chega à esta conscientização sem informações que sustentem e orientem estas posições. Neste encadeamento de idéias, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da postura crítica advinda deles, necessita de um processo mínimo de educação, resguardado no ensino fundamental (Gracindo, 1995: 52).

Contudo, o fim último a ser alcançado — a plenitude de uma sociedade democrática composta de cidadãos livres — precisa ser desejado, razoavelmente delineado e conscientemente buscado pelo conjunto, cada vez mais ampliado, daqueles que sabem que a ordem social vigente não vislumbra a possibilidade de qualidade de vida mais plena para a grande maioria trabalhadora.

as políticas públicas são fruto da ação humana e portanto, como qualquer ação humana, todo o seu processo desenvolve-se através de um sistema de representações sociais [...] toda ação constitutiva de uma política setorial, tem subjacente, um referencial normativo que se articula diretamente ao **referencial normativo global**: a

representação social de toda a sociedade, ou melhor o “projeto de sociedade em torno do qual as distintas representações setoriais vão ser ordenadas e hierarquizadas “ (Azevedo, 1995: 42 - 43).

Sabemos como o poder privado dos grandes proprietários, as formas do seu exercício numa ordem escravocrata e o legado de outras tantas formas de dominação (clientelismo político, populismo, mandonismo...) constituem o substrato dos valores anti-democráticos da sociedade brasileira¹⁴². Valores referenciais que justificam e alimentam as desigualdades sociais, que explicam a dificuldade da participação popular na condução dos destinos da nação e que, por certo, norteiam também as políticas públicas de educação.

Assim, ao pensar na construção de uma sociedade democrática, na qual a educação escolar tem um papel decisivamente importante, deve-se considerar essa herança de valores autoritários incrustados no universo cultural brasileiro, para que possam ser neutralizados, e apontar para outros parâmetros referenciais de relações sociais de igualdade e cooperação.

Nesse sentido, a educação escolar, enquanto meio fundamental de democratização da sociedade, ao participar da formação cidadã do indivíduo, deve estar articulada dentro dos princípios próprios da democracia, ou seja, de responsabilidade, cooperação e, sob uma administração participativa, fazendo prevalecer os interesses da maioria trabalhadora. Dessa forma, a escola poderá constituir-se em instrumento de ação política porque, através de uma ação educativa revolucionária,

¹⁴² Cf., p. ex., Franco (1976), DaMatta (1979), Santos (1978), Sales (1992).

quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade, visa precisamente a servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade (Paro, 1991: 150 - 151).

Com a administração participativa estamos admitindo, juntamente com Hora (1994: 50), que alguns objetivos essenciais devem ser realizados, tais como: 1) a extração do autoritarismo centralizador; 2) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais; 3) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos; 4) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são autores da história que se faz no dia-a-dia.

E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola (Idem: 160).

A essência do processo participativo de uma administração colegiada é a cooperação, processo fundamental à vida em sociedade. Objetivamente constituído no Conselho Escolar, esse modo administrativo de participação colegiada possibilita mediatizar uma prática qualitativamente adequada às necessidades e interesses das camadas populares que são a clientela majoritária das escolas públicas brasileiras de primeiro e segundo graus.

Através do Conselho Escolar abrem-se as possibilidades das camadas populares perceberem que na escola estão presentes as contradições e as lutas que ocorrem no interior das formações sociais capitalistas e de elaborarem uma proposta pedagógica contra-hegemônica visando a construção de uma nova ordem social. Como lembra Prais (1992: 15), dentro de uma perspectiva gramsciana, abre-se a possibilidade da democratização do saber sistematizado e da sua apropriação consciente pelo proletariado e de produzir um novo saber visando eliminar a distinção de classes.

A prática participativa propiciada pela administração colegiada, através do Conselho Escolar, efetiva uma forma democrática de organizar o trabalho pedagógico na escola e retira a tutela do Estado sobre a educação recuperando, assim, o seu caráter público e popular.

Para que haja uma democracia [...] a primeira condição é que haja um governo capaz de governar, a segunda é que haja uma sociedade capaz de controlar o governo (Weffort, 1986: 67).

É a assumência intencional e coletiva de um projeto educativo que busca elevar o nível cultural das camadas populares e que dê a elas condições de controlar quem dirige a sociedade e, como diz Gramsci, *"impor-se como dirigente antes de conquistar o poder governamental"* (apud Prais, 1992: 16).

O Conselho Escolar constitui-se, assim, num espaço educativo para a participação e a cooperação necessárias ao exercício da cidadania, possibilitando que as atividades escolares sejam coordenadas

de tal maneira que os interesses coletivos sobrepujem os individuais e se eliminem as práticas do clientelismo, do corporativismo, de tudo que não está submetido à vontade da maioria. A proposta da administração colegiada,

ao requerer a participação de todos os membros da comunidade escolar, rompe definitivamente com a rotina do mando pessoal, ao mesmo tempo que mediatiza e efetiva decisões estruturadoras da coletividade escolar (*Idem*: 57).

Busca-se democratizar a escola com o objetivo de resgatar a sua função específica de ensinar e

preparar o cidadão para a vida da polis, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido. Compreensão esta que o torne um cidadão operante para mudar a sociedade, as suas relações internas e para se inserir neste processo de mudança (Rodrigues, 1986: 47- 48).

A escola tem uma função social e política, porque além de transmitir e socializar o saber historicamente acumulado, propõe-se a produzir um novo saber que capacite o indivíduo para se inserir criativamente na totalidade social.

Já em 1983, no I Congresso Mineiro de Educação havia o entendimento de que a administração colegiada, pelo Conselho Escolar, nascido da articulação dos interesses dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar, deveria se constituir não apenas

como um órgão auxiliar da direção da escola, mas como órgão de tomada de decisão em todos os níveis . E que, dessa forma, o exercício da democracia pudesse ser viabilizado também nas escolas (Rodrigues, 1987), desafiando a administração escolar a tomar decisões importantes e efetivar uma atuação política e de superação do servilismo ao cumprimento das determinações burocráticas das instâncias governamentais.

Os Conselhos Escolares devem ser compreendidos como recurso de participação democrática dos envolvidos nas atividades escolares, na definição e implementação do projeto educativo da escola. E que essa participação é *meio* que se soma às outras práticas pedagógicas na formação cidadã dos alunos; na preparação e qualificação dos estudantes para uma prática crítica, criativa e solidária aos interesses majoritários da coletividade. A administração colegiada soma-se às atividades educacionais escolares de preparação do educando para a vida da cidadania, de preparação da inserção do indivíduo na vida social com capacidade "*de compreender a realidade histórica e social ao seu redor e de dominar as forças que lhe bloqueiam o acesso ao progresso social e cultural*" (*Idem*: 47).

Desse modo, os CEs enquanto *meio* que busca a formação cidadã do indivíduo, intencionalmente participam na sua preparação para atuar no sentido de construir outra sociedade dentro dos propósitos de cooperação e solidariedade. Recupera-se, assim, o exercício para a liberdade dentro das atividades educativas. O trabalho pedagógico fica intimamente ligado a uma concepção de sociedade e de uma escola com

ensino de qualidade, compatível com os ideais democráticos e de construção da cidadania para todos.

A qualidade do ensino referida aqui está associada a uma construção social, e destaca-se da propalada "qualidade total" defendida pelo neo-liberalismo, porque temas como autonomia, democratização, participação e outros, com vistas à obtenção de qualidade dos resultados em qualquer empreendimento, estão na ordem do dia em boa parte do mundo. Dá-se um movimento em relação à passagem da concepção tecnocrática à concepção democrática. A primeira entende que as decisões cabem apenas àqueles que detêm os conhecimentos específicos, a segunda pressupõe a participação coletiva no processo da gestão.

É preciso garantir a participação e o envolvimento de todos, pois quem melhor conhece os problemas do processo e dos equipamentos não são as chefias, nem a gerência, mas os operadores diretos (Machado, 1994: 17).

Particularmente dentro do neo-liberalismo conserva-se essa compreensão, apontando para uma nova mentalidade empresarial de superação do arcaísmo e rigidez dos modelos taylorista e fordista, frente às novas exigências do novo padrão de acumulação do capitalismo contemporâneo.

Esse regime de colaboração seria ingrediente necessário ao funcionamento de novo modelo tecnológico e organizacional da

produção, que requer flexibilidade e reforço da integração sistêmica

(*Idem*: 17)

A lógica neo-liberal acata essa compreensão da participação (colaboração) na gestão, mas **apenas nos processos**, porque as grandes decisões, o verdadeiro norte dos encaminhamentos a serem dados no gerenciamento de qualquer instituição é a adequação da prestação de seus serviços ou produtos às exigências colocadas pela concorrência comercial do Mercado. A qualidade buscada — a total — está no atendimento a essas exigências, isto é, passa a ser vista como “adequação ao uso” (Cf. Fidalgo,1994: 32). É dentro dessa lógica do Mercado que o projeto global do neoliberalismo insere a redefinição de qualidade na educação (Tadeu da Silva,1994:15). Conserva-se, portanto, a mesma natureza de exclusão social, própria de uma economia de mercado como a capitalista, e em prejuízo da grande maioria da população.

Por fim, reafirma-se a importância de se manter presente o entendimento do caráter processual da prática democrática. Não há democracia sem cidadãos e a cidadania não acontece ao acaso. Ela é construída. “*A democracia, como a gravidez, é um processo*” (Weffort, 1986: 54). O seu exercício pressupõe consciência (razão), compromisso (vontade) e preparação (educação). É uma conquista que se realiza mediante a busca dessa adequação entre meios e fins; no caso da educação, com “*a consciência do que deve ser ensinado, de como este ensino deve acontecer, do porquê da existência desse processo educativo e para quem se destina esse processo*” (Gracindo,1995: 53).

O processo democrático no cotidiano escolar não depende da concessão das autoridades governamentais nem das boas intenções individuais de alguém, mas é uma conquista, é um caminho que se faz ao caminhar, é uma busca permanente das condições que propiciem a participação coletiva e autônoma da comunidade escolar e de coerência entre o discurso e a prática democrática.

A participação efetiva da comunidade nas decisões dos objetivos e das formas de alcançá-los possibilitará que ela ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Contudo, os avanços nesse processo de democratização terão consistência e continuidade se forem resultados da ação da sociedade civil enquanto sujeito social e não como concessão dos que representam o poder do Estado.

Esse processo deve ocorrer a partir de uma concepção de educação como processo de apropriação do saber historicamente produzido, em que o educando se apresenta essencialmente como sujeito da ação educativa e não como mero depositário de conhecimento. Nesse processo educacional que busca a autonomia do educando em sua atividade de apreender criticamente o mundo natural, humano e social, a integração da escola com as demais instâncias socializadoras e educativas ganha uma importância decisiva. É nesse sentido que pode-se superar aquela concepção de educação escolar como um produto a ser adquirido no mercado, obedecendo às mesmas regras de compra e venda que regem as relações de produção e distribuição das mercadorias na sociedade capitalista (Paro, 1995: 220).

3.2 Os Conselhos Escolares nati-mortos da rede municipal de ensino de Goiânia

Os CEs constituem-se num canal de participação democrática da comunidade escolar no cotidiano da escola, cujo fim último é o estabelecimento de uma prática educativa com vistas à formação do cidadão crítico, criativo e solidário. Numa palavra, é a busca de articulação da educação das escolas públicas com os interesses e necessidades das camadas populares como componente adequado à construção de uma sociedade democrática.

Contudo, no processo de implantação desses CEs na rede municipal de ensino de Goiânia, constata-se uma incompatibilidade entre o fim desejado e os meios realizados, isto é, entre a prometida erradicação do autoritarismo manifestado das mais diferentes formas e poderoso determinante da má qualidade de ensino e a democratização da escola pública, conforme constava na terceira meta da Proposta Pedagógica da SME/1988 - 92 (SME, s.d.:22). É nessa incompatibilidade que localizamos, de maneira significativa, a explicação para o fato desses CEs praticamente deixarem de existir em todas as escolas, após seis meses de instalados na rede municipal de ensino.

Verificou-se, inicialmente, que os objetivos dos CEs não aparecem claramente no discurso daqueles que propuseram e protagonizaram a criação deles, apenas se referiam à instalação de um mecanismo de participação democrática da comunidade escolar no cotidiano da escola. Não são concebidos como meios que se somam às atividades

educacionais na formação do cidadão e construção de uma sociedade democrática. Particularmente entre os membros da equipe da SME que coordenou o processo de implantação dos CEs, foi evidente a falta de clareza a respeito da natureza desses Conselhos. Houve depoimentos de que somente depois de haverem recebido a incumbência de aplicar o decreto de criação dos CEs é que buscaram na literatura específica informações sobre esse assunto, ainda assim, confundindo-os com as antigas APMs ou outras modalidades de participação da comunidade nas atividades escolares, alheias à natureza de um Conselho Escolar. E a prática desses CEs, na sua curta duração, pautou-se segundo essas concepções.

Viu-se que os movimentos populares, o sindicato dos professores de primeiro e segundo graus e as universidades goianas estiveram juntos nessa luta, particularmente na década passada, pela melhoria da qualidade do ensino que fez avançar e acrescentou um novo norte para além da, também fundamental, garantia de vagas nas escolas. Ao se referir sobre essa luta, que foi de âmbito nacional, Abicalil (1993: 45 - 6) lembra os vários questionamentos que ela levantou, tais como:

a destinação de recursos, a orientação pedagógica, as condições materiais de funcionamento das escolas e o processo de administração escolar estatizado, subserviente a interesses dissociados dos interesses populares.

No entanto, a liderança do movimento sindical em Goiás não foi capaz de levar essa discussão para o seio da categoria para que fosse

assumida como uma bandeira de luta. Não assumiu o enfrentamento com a arraigada tradição autoritária no Brasil, particularmente no sistema de educação escolar (Cf. Nosella, 1992: 102; Prais, 1992: 78; Azevedo, 1995: 43) que desfigura o caráter público das escolas estatais. Alegaram a indisposição dos professores em aceitar a participação da comunidade escolar na condução coletiva das atividades educacionais.

Esse assunto foi tratado precariamente pela liderança em Congressos dos professores e em algumas reuniões da diretoria do SINTEGO e, mais precariamente ainda, nas escolas por ocasião das greves, talvez muito mais para buscar respaldo para o atendimento das reivindicações da categoria do que de fato para realizar os propósitos que a formação de um conselho escolar comporta.

Como disse uma diretora sindical:

A prioridade é brigar por melhores condições de trabalho, por salários [...] As questões mais gerais que abrangem o pai e o aluno, ainda não são vistas pela categoria como uma bandeira a ser levantada pelo Sindicato. Então, na ordem das prioridades, a criação dos Conselhos Escolares "pega rabeira" .¹⁴³

Apesar da liderança do sindicato optar por não enfrentar essa resistência da categoria à participação da comunidade escolar, através dos Conselhos, e contar com a simpatia dos professores por essa opção — uma professora afirmou: "*O Sindicato age para defender os direitos dos professores [...] Por que numa hora dessas ia pedir a*

¹⁴³ Entrevista nº 1.

*interferência dos pais na escola? Talvez eles (a diretoria do SINTEGO) tenham ficado quietos na hora certa*¹⁴⁴ — existe também a compreensão entre os professores de que esse comportamento do sindicato tem sido oportunista e que a coerência com um discurso de participação democrática reclama pela iniciativa da categoria em buscar esse envolvimento da comunidade escolar.

Membros da diretoria do SINTEGO, quando consultados sobre o não envolvimento da liderança sindical no processo de implantação dos CEs, alegaram que a prefeitura, através da Secretaria da Educação, assumiu a paternidade dos conselhos, apropriando-se de uma proposta que havia nascido nos movimentos populares e entre os professores. Além disso, eram contra o encaminhamento formal, eleitoreiro e autoritário que a SME vinha imprimindo à instalação desses conselhos. Mesmo assim, o SINTEGO poderia ter tomado a iniciativa de buscar essa participação dos pais e organizar os Conselhos Escolares dois anos antes da SME ou até mesmo antes da normatização dessa matéria na Lei Orgânica do Município (1990).

Extremamente frágil foi também o envolvimento e o empenho dos professores e demais segmentos das comunidades escolares da rede municipal de ensino nos debates e aprovação das leis sobre a democratização do ensino na Câmara Municipal de Goiânia (1989). Naquela ocasião o SINTEGO gozava de credibilidade e respeito junto aos políticos, os quais não estavam dispostos a se desgastarem posicionando-se contra o tema da democratização, que continuava

¹⁴⁴ Entrevista n.º 41, grifo nosso.

presente, pelo menos entre as lideranças sindicais e entidades educacionais. Viu-se que várias entidades enviaram propostas de democratização do ensino para serem estudadas na Comissão Temática de Ordem Social, cujo presidente era o vereador e ex-presidente da Confederação dos Professores do Brasil e do Centro dos Professores de Goiás, professor Niso Prego.

Nessas circunstâncias, a liderança sindical dispensou-se de buscar a participação dos demais envolvidos com a educação da rede municipal na elaboração e aprovação da legislação sobre os Conselhos Escolares. Foram realizadas apenas duas reuniões com os professores para tratar do assunto, sendo que numa delas as presenças da Secretária da Educação e dos membros do Conselho de Diretores das escolas públicas municipais é que motivaram o comparecimento dos professores.

Essa avaliação quer ressaltar que o não envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de criação e implantação dos CEs é uma negação dos princípios democráticos que reclamam sobretudo pela participação dos interessados nessa causa que é comum. Ressalta-se essa incoerência de se criar um mecanismo de participação democrática, deixando à margem do processo segmentos tão importantes e significativos no cotidiano de uma administração escolar que pretende ser democrática.

Mas, sobretudo, a Secretaria Municipal de Educação, órgão que comandou o processo de implantação dos CEs, teve uma constante atuação que evidencia essa contradição em pretender estruturar um mecanismo de participação democrática nas escolas, sem que os

diretamente envolvidos e interessados estivessem juntos como sujeitos partícipes do processo.

A Secretária da Educação manifestava-se favorável à democratização do ensino para alcançar melhoria da qualidade do ensino. Reconhecia que as eleições dos diretores não eram suficientes para garantir essa democratização e que os vícios clientelísticos continuavam dentro das escolas. E admitia que os CEs seriam uma forma de garantir e aprofundar o processo de participação democrática da comunidade no cotidiano da escola. Mas, entre o dito e o feito é que estão algumas diferenças que podem explicar o porquê da curta duração dos CEs.

A Secretária não considerou que democracia é diálogo, é debate, é assunção coletiva de compromissos e responsabilidades. É "um caminho que se faz ao caminhar", mas com práticas inerentes ao próprio processo democrático, ou seja, chega-se à democracia pela prática também democrática.

A iniciativa de implantar os CEs foi norteadada pela crença no vigor da lei, na imposição da legislação. Segundo a Secretária, as determinações de instalação dos CEs aconteceriam "*de acordo com o que a lei mandava*". Por isso, o projeto de criação dos CEs foi discutido primeiramente pelos técnicos da SME para depois ser conhecido e implantado formal e burocraticamente nas escolas. Quem pensou os CEs não foi a comunidade, mas o governo, a SME. Marília Spósito (1993) no estudo que faz sobre os Conselhos Escolares da rede estadual de São Paulo constatou uma situação semelhante a essa e comenta a

diferença da experiência italiana dos “*Decreti Delegati*” de 1975 onde esses conselhos

surgiram como demanda expressiva dos movimentos sociais, particularmente de grupos de pais. Seu processo de constituição exprimiu uma intensa mobilização popular com ampla divulgação do período eleitoral, formação de chapas e realização de campanha com plataformas políticas e pedagógicas definidas (Spósito, 1993: 208).

A Comissão da Assessoria de Planejamento da SME foi incumbida de aplicar as determinações da Portaria SME nº 017 de 12 de junho de 1992, na qual estavam definidas questões fundamentais da constituição e funcionamento do Conselho, como a participação do diretor como membro do Conselho, data de eleição e período da gestão coincidindo com o mandato do Diretor, a representatividade de cada segmento da comunidade escolar, a presença do diretor na Comissão Provisória de Implantação dos Conselhos Escolares, etc. E depois de elaborar um “Estatuto Proposta” essa Comissão da SME, dentro de um cronograma rígido e apressado, coordenou a implantação dos CEs em cada unidade escolar da rede de ensino. Afinal, a preocupação eleitoreira com essa iniciativa exigia um rigoroso cumprimento desse cronograma porque “*como nós terminávamos [a gestão] em 31 de dezembro, queríamos deixar o Conselho implantado*”, dizia a Secretária da Educação.

Ignorou-se que democracia não se impõe nem se concede, como entende a Secretária da Educação: “*Decidimos implantar os Conselhos*

*para ver garantido o início da democratização na escola [...]*¹⁴⁵, certa de que *"leva-se um certo tempo para conseguir impor qualquer mecanismo democrático dentro da escola"*¹⁴⁶. Assim como não considerou a natureza política da atuação do CE e seu caráter deliberativo, tanto sobre questões pedagógicas, quanto administrativas da escola. Porque a ele caberia apenas *"fiscalizar a escola"* e *"resolver sobretudo estas questões menores"*. Essas concepções é que nortearam o processo de implantação dos CEs.

Enfim, como bem adverte Vitor Paro, a democratização realiza-se na prática.

Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso mas não exercitam a prática democrática correspondente (Paro, 1992: 41).

A criação dos CEs chegou às escolas como uma determinação legal da SME a ser cumprida obrigatoriamente. *"Foi uma decisão da Secretaria de que em todas as escolas haveria um Conselho Escolar"*¹⁴⁷. Como a preocupação maior era o cumprimento de um cronograma e não o envolvimento da comunidade que levasse à assumência daquela

¹⁴⁵ Entrevista nº 14

¹⁴⁶ Entrevista nº 14.

¹⁴⁷ Entrevista nº 19.

proposta, então a pressa dispensou os debates e aí *“teve pai que entrou no Conselho até sem saber o que era [...] Aqui mesmo na escola ninguém quis participar. Todo mundo alegava falta de tempo [...] A gente teve que convencer cada um a participar desse Conselho”*¹⁴⁸.

Sob a coordenação da Comissão Provisória de Implantação dos Conselhos Escolares, na qual era determinante a presença do diretor, a composição desses CEs deu-se entre aqueles mais identificados com a direção. Paro (1995) denominou essas modalidades de eleições de “dedocráticas”.

Manteve-se a tradição de organizar autoritariamente a sociedade de acordo com os interesses de uma minoria e com orientações opostas à democracia. A esse respeito, Paro (1995) também lembra que

Isto pode ser atribuído, em parte, à nossa tradição autoritária que, ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, induz as pessoas a sequer imaginarem tal possibilidade. Mas parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar na sociedade capitalista. Vimos [...] como, nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma “mercadoria” a ser adquirida de uma “unidade de produção” que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo (Paro, 1995: 323-324).

Assim, compreende-se porque para a grande maioria dos pais *“o governo é que tem de tomar conta da escola”*, porque para eles *“nessas*

¹⁴⁸ Entrevista nº 20.

questão [sic] de estudo a gente não tem condição de falar nada” e concebem que “o que vocês [os professores] fizerem, tá feito”. E todos esses obstáculos não foram levados em conta para construir uma nova concepção da educação como um ato coletivo.

Por conta do não enfrentamento dessa situação para superar esses obstáculos, mantiveram-se as resistências tanto por parte do diretor e professores da escola, que não se dispuseram a dividir com os pais o poder que imaginam ter para decidir qual é a melhor educação a ser oferecida aos filhos dos trabalhadores.

Na medida, então, em que o poder consiste numa potencialidade de influir no comportamento alheio, pode-se dizer que ter poder implica, mesmo que apenas potencialmente, dispor de certa autoridade. A recíproca, entretanto, não é necessariamente verdadeira: o fato de alguém ser investido de autoridade, ou seja, probabilidade de ter cumpridas determinadas ordens, não significa que estas ordens representam a sua vontade. A autoridade de que um gerente é investido para comandar um grupo de subordinados, por exemplo, pode derivar de um poder exterior a ele: dos proprietários da empresa, na iniciativa privada, ou do próprio Estado, no caso de uma instituição estatal. Sua autoridade é utilizada, nestes casos, para impor a vontade de outrem, embora não seja descartada uma relativa autonomia no exercício de sua função de gerente, desde que não contrarie a vontade de quem detém o poder de onde deriva sua autoridade” (Paro, 1995: 77 - 78).

Permaneceram as mesmas concepções sobre a incompetência dos pais para interferirem nas questões administrativas e pedagógicas da

escola e, no lugar da parceria que poderia ser estabelecida com eles, permaneceu o pavor de que os pais exercessem uma vigilância polícial. Preferiu-se, mesmo que às custas da manutenção de um ensino de pouco rendimento e baixa qualidade, optar pelo “sossego” do não envolvimento com a comunidade a enfrentar o conflito e conhecer os interesses contraditórios que se entrecruzam no cotidiano escolar para buscar os objetivos verdadeiramente coletivos, ou seja, o oferecimento de um ensino de boa qualidade para a população.

Assim, estende-se pelo conjunto da rede de ensino, desde os seus escalões superiores até as unidades escolares, uma incoerência entre o discurso e a prática, na implantação dos CEs. Essa proposta de democratização do ensino, deu-se à semelhança do que ocorreu com a experiência no Estado de São Paulo, analisada por Spósito (1993),

sem uma definição mais clara, foi reinterpretada nos diversos graus da burocracia escolar e, em grande parte, apenas confirmou práticas anteriores de resistência à abertura da escola ou de controle e manipulação dos canais existentes para essa participação [...]
(Spósito;1993: 231 - 232).

E o Conselho Escolar deveria ser apenas mais um instrumento de uma ordenação administrativa inalterada que, facilmente, é capaz de absorver qualquer possibilidade de inovação. Tal como aconteceu noutras experiências,

os Conselhos tenderam a ser incorporados nas rotinas administrativas das escolas, comportando-se como mais uma das

instituições auxiliares sem vínculos estreitos com seus representados em meio a uma estrutura de poder que resiste a qualquer alteração mais significativa (*Idem*: 222 - 223).

Os depoimentos confirmam a inocuidade da pequena atuação dos CEs, com suas reuniões mal preparadas, em local inadequado e horários incompatíveis com a possibilidade de comparecimento da maioria de seus membros, sem condições de estabelecer um diálogo onde as idéias fluíssem sem o controle monopolizado daqueles que detêm o poder da fala porque *"quem fala é três ou quatro professor, pronto e acabou!"*¹⁴⁹; e, sobretudo, a negação do seu caráter deliberativo porque *"Muitas vezes decide uma coisa aqui [...] chega na Secretaria eles não aceitam aquela decisão. Faz do jeito deles"*¹⁵⁰. E, por fim, uma mãe de aluno desabafa: *"Quem é que não desanima com isso? Desanima e muito!"*¹⁵¹.

3.3 Para continuar na trilha da escola cidadã...

A escola pública brasileira precisa garantir o ensino básico e de qualidade a todos e muitas medidas precisam ser tomadas nesse sentido. Particularmente nessas duas últimas décadas, vários segmentos organizados da sociedade vêm-se empenhando na construção de mecanismos de participação democrática como forma de resolver os seus problemas e de partilhar com todos os benefícios do progresso que

¹⁴⁹ Entrevista nº 43.

¹⁵⁰ Entrevista nº 43.

¹⁵¹ Entrevista nº 31.

realiza. Da mesma forma, debates e movimentos pela democratização do ensino têm acontecido no país e, apesar das contradições e das dificuldades vividas nesse processo, houve avanços. Hoje, a grande maioria dos envolvidos com as atividades escolares já ouviu esse discurso e reconhece que a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas precisa melhorar.

Hoje, o discurso sobre a democratização é conhecido na rede municipal de ensino de Goiânia, nas escolas e nos órgãos centralizados da SME. Professores, alunos e pais sabem que essa democratização refere-se à participação de todos nas questões da educação e da escola. Mas, concretamente, como deve dar-se essa participação? O que fazer para que todos se envolvam e assumam a condução da escola que é do povo e que tenha um ensino com a qualidade de que necessitam?

Noutras palavras, é necessário continuar essa reflexão, que aponta para os caminhos que o sistema escolar público pode e deve trilhar a fim de oferecer uma educação que participa da formação cidadã do estudante brasileiro e da construção de uma sociedade democrática. Para isso é fundamental avaliar as tentativas realizadas e recolher dessas experiências o aprendizado que faz avançar nessa direção.

Deve prevalecer a vontade de construir uma sociedade com qualidade de vida para todos. E a adoção de um estilo participativo de administração da educação constitui uma forma concreta de contribuir para o desenvolvimento da democracia na escola e na sociedade. A

prática democrática constitui-se em mediação política para conquistar essa qualidade substantiva de vida humana coletiva.

Lembra Sander (1984) que

a participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática (Sander, 1984: 146).

A escola também está convocada a participar da construção dessa sociedade democrática, a levar os seus membros a saírem da condição de “*súditos*” para a de “*cidadãos*”. Isso implicará no envolvimento cotidiano de todos os atores da escola no seu gerenciamento sob todos os aspectos.

Para isso

deve haver discussão — falar e ouvir — de modo que o ponto de vista de cada um seja explicitado e, espera-se, seja compreendido e sempre que possível acomodado. Esta é uma característica da democracia nas pequenas organizações que deveriam ser especialmente enfatizada nas escolas [...] (Chamberlain, 1979: 132, *apud* Carvalho 1993: 40).

O que deve prevalecer é o propósito de trilhar os caminhos que levam à concretização dos objetivos de uma educação transformadora

através de um processo pedagógico peculiar de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência crítica. Esses objetivos devem estar articulados com os interesses da classe trabalhadora e os princípios, as técnicas e os métodos devem estar adequados a eles. Isto é, não perder de vista o conceito de administração em seu sentido mais amplo, de utilização racional de recursos para a realização de fins, e manter a coerência entre *meios* utilizados e esses *fins* desejados.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares podem constituir-se em meios, com práticas democráticas, cujos fins são a concretização de uma educação cidadã e de uma sociedade também democrática.

BIBLIOGRAFIA

ABICALIL, Carlos Alberto. Gestão da escola — democracia em questão.

Revista de Educação da CNTE. Brasília, 1 (1):45 - 50, jan. 1993.

ARROYO, Miguel. A administração da educação é um problema político.

Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, 1

(1): 122 - 9, jan./jun. 1983.

_____. A administração da educação, poder e participação.

Educação e Sociedade. São Paulo, 2: 36 - 46, jan. 1979.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Autoritarismo, relações sociais no Brasil e

a política educacional. *In*: ANPED — GRUPO DE TRABALHO —

Estado e política educacional no Brasil . **Trabalhos e**

Comunicações. Caxambu, XVIII Reunião Anual da ANPED, 1995.

BITTAR, Mona. **A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de**

Educação de Goiânia - 1983/1986: caminhos e descaminhos. São

Paulo, PUC, 1993. Dissertação de mestrado [mimeo.].

BORGES, Pedro Célio A. Bipartidarismo pré-64: exclusão das camadas

majoritárias da sociedade, *apud* DOURADO, 1990.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Estabelece a

obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas.

- BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. **As Associações de Pais e Mestres na escola pública do Estado de São Paulo**. São Paulo, USP/ FE, 1987. Tese de doutorado [mimeo.].
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática (um estudo de caso)**. São Paulo, PUC, 1993. Dissertação de mestrado [mimeo.]
- CANESIN, Maria Teresa. **Um protagonista em busca de interlocução. (O resgate do movimento dos professores de 1º e 2º graus da rede pública do ensino em Goiás na conjuntura 79/89)**. São Paulo, PUC, 1993. Tese de doutorado [mimeo.].
- CARNEIRO, Dirceu. Lages, a força do povo. *In*: HERMANN NETO, J. **Democracia feita em casa**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1984.
- CARVALHO, Maria Lúcia R. Duarte e SANTOS FILHO, José Camilo. **Autonomia e gestão democrática da escola: obstáculos e possibilidades**. Relatório de resultados parciais de pesquisa. Campinas, Universidade Estadual de Campinas — Faculdade de Educação, 1993. [mimeo].
- CENTRO DE ESTUDOS E ASSESSORIA EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO — CEADPE. **Carta de princípios**. Goiânia, 1991.
- CHAMBERLAIN, *apud* CARVALHO, 1993.
- COELHO, Ildeu Moreira *et alii*. Algumas questões sobre o curso de Pedagogia. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação**. Goiânia, 8 (1 - 2), jan/dez, 1984.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria**

- Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973).** Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991.
- COVRE, A. Experiência de planejamento participativo no município de Boa Esperança. *In: HERMANN NETO, J. Democracia feita em casa.* Brasília, Câmara dos Deputados, 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia.** São Paulo, Cortez, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Administrador escolar: seleção e desempenho. **Revista Brasileira de Administração da Educação.** Porto Alegre, 1 (1):139 - 46, jan./jun. 1983.
- CURY, 1985 *apud* BITTAR, 1993.
- DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- DIÁRIO DA MANHÃ. Goiânia, 1992.
- DIEESE — Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Escritório Regional de Goiás. (Dados) .Goiânia, 11 ago. 1994.
- DOURADO, Luis Fernandes. **Democratização da Escola: eleições de diretores um caminho?** Goiânia, UFG, 1990. Dissertação de mestrado [mimeo.].
- ENCONTRO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, I. **Relatório da 1ª fase.** Goiânia, UFG/FE, nov.1982.
- ENCONTRO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, II. **Relatório da 1ª fase.** Goiânia, UFG/FE, jun.1983.

ENCONTRO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, II. **Documento-síntese**. Goiânia, UFG/FE, ago.1983.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

FIDALGO, Fernando Selmar. **Qualidade, novas tecnologias e educação**. IN: MACHADO, Lucília Regina de Souza e FIDALGO, F.S.(org.). **Controle da qualidade total, uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FONSECA, Dirce Mendes de. **Gestão e Educação**. In: FONSECA, Dirce Mendes de (org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, Papirus, 1994.

FRANCO, Maria Sylvia de C. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo, Ática, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola — alguns pressupostos**. São Paulo, Ática, 1993.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964/1985)**. São Paulo, Cortez, 1993.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

GRAMSCI, *apud* PRAIS, 1992.

GOIÂNIA. **Lei nº 6 042, de 21 de outubro de 1983**. Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia, 1983.

GOIÂNIA. **Lei nº 6 666, de 16 de setembro de 1988.** Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia, 1988.

____. **Diretrizes/Ações/Prioridades do Plano Plurianual.** Anexo à Lei nº 6 841/89. Goiânia, 1989.

____. **Decreto nº 646, de 9 de junho de 1992.** Institui o Conselho Escolar nas unidades de ensino da rede municipal e dispõe sobre sua organização. Goiânia, 1992.

____. Câmara Municipal. Departamento de Documentação e Taquigrafia (Arquivos). Goiânia, 1990.

____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes políticas de educação.** Goiânia, 1983.

____. _____. **Proposta pedagógica.** Goiânia, 1984.

____. _____. **Proposta pedagógica II.** Goiânia, 1985a.

____. _____. **Projeto de trabalho junto aos estudantes das escolas de 2ª fase da rede Municipal de Educação.** Goiânia, 1985b.

____. _____. **Proposta pedagógica - 1990 -1993.** Goiânia, 1992a.

____. _____. **Proposta pedagógica da SME.** [s. d.].

____. _____. **Ações pedagógicas de 1986 a 1988.** Goiânia, [s.d.].

____. _____. **Portarias, ofícios, circulares** — Of. Circ. nº 15/91, de 17 set. 1991; Portaria nº 020/91, de 27/9/91; Circ. nº 17/92, de 28 maio 1992; Portaria nº 017, 12 jun. de 1992; Portaria nº 18/92, de 15 jun. 1992; Of. Circ. nº 010/92, de 30 nov. 1992; Of. nº 009/92, s.d. ;Of. Circ. nº 046/93, 10 nov. 1993;

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Administração Escolar. **Levantamento de dados sobre o Conselho Escolar**. Goiânia, nov. 1993.

____. _____. Núcleo de Orientação e Supervisão. **Cursos e treinamentos realizados no período de 1989/92**. Goiânia, 1992b.

GOIÁS. Assembléia Legislativa. **Projeto de Lei nº 18, de 24 de março de 1983**. (Processo nº 136/83). Goiânia, 1983.

____. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Regional. **Ações e metas do governo**. Goiânia, 1993.

____. _____. **Relatório de realizações governamentais**. Goiânia, 1990/1993.

____. _____. **Relatório de realizações governamentais**. Goiânia, 1990/1993.

____. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Superintendência de Programação, Controle e Avaliação. **Demonstrativo de vagas da rede pública estadual**. Goiânia, 1995.

____. _____. Coordenação do Sistema Estatístico da Educação. (Arquivos). Goiânia, 1994.

____. _____. **Portaria nº 7 680/88, de 26 de outubro de 1988**. Reformula a organização e o funcionamento do Conselho Comunitário das Unidades Escolares, criado pela Portaria 0178/84, de 15/01/84. Goiânia, 1988.

GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da educação e educação democrática: Duas faces de uma mesma moeda. *In*: ANPED — GRUPO DE TRABALHO — Estado e política educacional no Brasil . **Trabalhos e Comunicações**. Caxambu, XVIII Reunião Anual da ANPED, 1995.

HERMANN NETO, João. **Democracia feita em casa**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1984.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, Papirus, 1994.

LAGOA, A. Municipalização: ela só trará a democratização se todos participarem. **Escola**. São Paulo: 2 - 20, ago.1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico - social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1986.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **Escolas conveniadas: condições de ensino e privatização de recursos públicos**. São Paulo, PUC, 1993. Tese de doutorado [mimeo.].

MACHADO, Iris Rezende. **Diretrizes e proposições do governo, mar./83 - mar./87. Versão I**. Goiânia, [s. d. a].

_____. **Plano setorial de trabalho e educação, mar./84 - mar/87. Versão II**. Goiânia, [s. d. b].

_____. **Plano global de trabalho, mar./84 - mar./87**. Goiânia, [s.d. c].

_____. **Ações e metas do governo**. Goiânia, [s.d. d]

- MACHADO, Lucília de Souza. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. *In* MACHADO, L.R.de Souza e FIDALGO, F.S. (org.). **Controle da qualidade total, uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MARQUES, Osório Mário. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. *In*: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, Papirus, 1995.
- MARTINEZ, Antonio Lourenzo *et alii*. Movimentos populares em Goiânia. **Cadernos de Pesquisa ICHL**. Goiânia, 53 - 71, 1987.
- MARX, Karl, *apud* FÉLIX, 1989.
- MARTINS, J. S. ,*apud* SPÓSITO, 1993..
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. Ensino de 1º Grau: direção ou espontaneísmo? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (36):87-110, fev. 1981.
- _____. **Escola e cidadania — desafios educacionais do terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. **Social democracia e educação**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. **Educação e Sociedade**. São Paulo, (11):92 - 98, jan.1982.

- NOSELLA, Paolo. O diretor de escola: ou como ser mestre-de-obras na construção de uma torre de babel. *In Revista IDÉIAS*. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.12, p.101 - 110, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar — introdução crítica**. 5.ed., São Paulo, Cortez. 1991.
- _____. Participação da comunidade na gestão democrática da escola Pública. **Idéias, 12: O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, FDE, 1992. p. 39 - 47.
- _____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo, Xamã, 1995.
- POPULAR, O. Goiânia, 1982/ 1992.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.
- PRANSTRETTTER, J.S. **A participação como essência do processo de descentralização e municipalização na educação de primeiro grau: um estudo de caso**. Campinas, Faculdade de Educação, 1989. Dissertação de mestrado [mimeo.].
- PEDROSO, L. A. **Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978 - 84)**. Campinas, Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, 1991. Dissertação de mestrado [mimeo.].
- RIBEIRO, Vera Marzagão. (org.) Associação de Pais e Mestres. *In Participação Popular e Escola Pública — movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis*. São Paulo, CEDI, 19: 15 - 24, 1989.

- RODRIGUES, Neidson. **Por uma Nova Escola — o transitório e o permanente na educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1980.
- _____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez, 1991.
- _____. *Apud* FÉLIX, 1989.
- SALES, Tereza. **Trama das desigualdades, drama da pobreza no Brasil**. Campinas, Departamento de Sociologia da UNICAMP, 1992. Tese de livre docência [mimeo.].
- SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SANTIAGO, Anna Rosa. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, Papyrus, 1995.
- SANTILLO, Henrique. **O povo sabe o que quer. Dê a sua sugestão**. Goiânia, Fundação Pedroso Horta, [s. d.].
- _____. **Programa de Governo. Propostas para debates**. Goiânia, Fundação Pedroso Horta, 1986.
- SANTOS, Wanderley G. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo, Duas Cidades, 1978.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de desprivatização e de gestão democrática da educação no Brasil.

- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 73 (174): 219 - 241, maio/ago. 1992.
- SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SINTEGO). [Livros de Atas]. Goiânia, 1986/1994.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo, Hucitec/Edusp, 1993.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: TADEU DA SILVA & GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9 -29.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. *In* GARCIA, Walter Esteves (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo, McGraw-Hill/FENAME, 1978.
- _____. **Administração, poder e ideologia.** São Paulo, Moraes, 1985.
- TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE GOIÁS (Arquivos).
- ULHOA, Alice Guimarães *et alii*. A Escola Pública em Questão. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG.** Goiânia, 8(1-2), jan./dez. 1984.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). **Resolução nº 207/84. Currículo do curso de Pedagogia da UFG; exposição de motivos.** Goiânia, 1984.
- WEFFORT, Francisco. **Por que democracia?** 4. ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (48):39 - 46, fev. 1984.

ENTREVISTAS POR ORDEM DE REALIZAÇÃO

01. NELMA LELIS

Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Diretora de Imprensa e Divulgação do Sintego (1990/1993;1993/1996)

02. JOSÉ VANIN MARTINS

Membro do colegiado do Centro de Estudos e Assessoria em Defesa do Ensino Público — CEADPE

03. JERONIMA ANA DE JESUS

Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Diretora para Assuntos Municipais do Sintego (1990/1993)

04. GERALDO PROFIRIO PESSOA

Professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Vice-Presidente do Sintego (1993/1996)

05. NISO PREGO

Vereador de Goiânia (1989/1992)

Presidente do Centro dos Professores de Goiás (1977/1981)

Presidente da Confederação dos Professores do Brasil (1985/ 1987)

Diretor do Sintego para Assuntos Jurídicos (1993/1996)

06. SANDRA CABRAL

Professora da Rede Estadual de Ensino - GO

Presidente do Sintego (1990/1993)

Membro da Diretoria Executiva do Sintego (1993/1996)

07. MIRIAN BIANCA AMARAL RIBEIRO

Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e
da Universidade Federal de Goiás

Membro da Coordenadoria de Ensino da SME e
da Comissão de Implantação dos CEs da SME (1992)

08. ANGELA MASCARENHAS

Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e
da Universidade Federal de Goiás

Membro da Coordenadoria de Ensino da SME
Membro da Equipe do Setor de Apoio Estudantil da SME (1983/1986)

09. MAIA SILVIA DE FREITAS

Membro da Coordenadoria de Ensino da SME
Membro da Comissão de Implantação dos CEs da SME

10. MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO

Membro da Equipe do Ensino Noturno
da Coordenadoria de Ensino da SME
Membro da Comissão de Implantação dos CEs da SME

11. YOLANY CAROLINA NUNES

Presidente do Conselho do Magistério Municipal de Goiânia (1986/1989)
Membro da Comissão de Implantação dos CEs da SME

12. MARIA AUDISIA GODINHO

Chefe da Coordenadoria de Planejamento da SME (1992)

13. MARIA JOSÉ BRASILIENSE VILELA

Presidente da Comissão de Implantação dos CEs da SME (1992)
Chefe da Coordenadoria de Planejamento da SME

14. LINDA MONTEIRO

Secretária Municipal de Educação de Goiânia (1989/1992)

15. NEIDE APARECIDA SILVA

Presidente do Sintego (1993/1996)

Tesoureira do Sintego (1990/1993)

16. SILVIA HELENA SIQUEIRA LIMA

Membro da Coordenadoria de Ensino da SME

Membro da Equipe do Setor de Apoio Estudantil da SME (1983/1986)

17. DIVINA FLORIO DE MORAIS

Funcionária (Auxiliar de Serviços Diversos — ASD)

da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Membro do Conselho Escolar (mãe de aluno da escola)

18. EDNA MARIA RIBEIRO DA SILVA

Professora (1ª fase) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Presidente do Conselho Escolar

19. MARGARETH S. BATISTA

Coordenadora Pedagógica de escola

da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Presidente do Conselho Escolar

20. MARIA HERMENEGILDA CABRAL

Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Presidente do Conselho Escolar

21. CELNI AYRES MARIA

Coordenadora Pedagógica de escola

da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Vice-Presidente do Conselho Escolar

22. SANDRA SANTOS

Professora (1ª fase) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia
Membro do Conselho Escolar (1ª Secretária)

23. FLORISVALDO WAGNER CAETANO

Professor com função de Auxiliar de Secretaria de escola da
Rede Municipal de Ensino de Goiânia

24. LEONTINA LIMA DA SILVA

Professora (Português) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

25. ROBERTO CARLOS DO NASCIMENTO

Professor (Ciências) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

26. JOVELINA JOSÉ DE LELIS

Auxiliar de Biblioteca da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

27. IEDA ROCHA MEDEIROS

Auxiliar de Secretaria da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

28. SEBASTIANA SILVA GUERRA

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

29. JOANA D'ARC PEREIRA ALVARENGA

Funcionária (Merendeira Escolar)
da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

30. HELOISA SILVA GUERRA

Aluna da 8ª série de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

31. DIVINA PIRES DE ARAÚJO DOS SANTOS

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

32. SUELY CAMILO DE ALMEIDA

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

33. CLARA BENEDITA DA SILVA

Professora (Ed. Física) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

34. LUCIANA MACHADO DE MORAIS

Professora (1ª fase) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

35. MARTA LUISA FERREIRA

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

36. MARIA INÊS FERREIRA

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

37. ANA MARIA DE CASTRO FERREIRA E SILVA

Professora (1ª fase) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

38. IZILDA D. DOS SANTOS

Professora (1ª fase) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

39. FÁTIMA MARÇAL

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

40. LUIZA MARIA DE MENDONÇA RAMOS

Diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

41. CLARICE RODRIGUES CHAVEIRO LOBO

Professora (Português) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

42. EDSON TRINDADE FERNANDES

Professor (História) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

43. JAIRO DE SOUZA APARECIDO

Pai de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

44. DORANEY CARMO DE OLIVEIRA

Professora (Português) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

45. DIVA FACHINELLI CAVALCANTE

Mãe de aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

46. WARNER FACHINELLI CAVALCANTE

Aluno de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

47. ANTONIA XAVIER DE OLIVEIRA CARVALHO

Diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

A N E X O S



1

PREFEITURA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 646, DE 09 DE JUNHO DE 1992.

"Institui o Conselho Escolar nas Unidades de Ensino da Rede Municipal e dispõe sobre sua organização".

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no § 4º do artigo 253, da Lei Orgânica do Município de Goiânia,

D E C R E T A :

Art. 1º - Fica instituído o Conselho Escolar, órgão de deliberação coletiva, em todas as Unidades da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º - O Conselho Escolar será composto pela direção do estabelecimento, por representantes de professores, especialistas, funcionários, alunos e pais, cuja constituição será objeto de regulamento elaborado pela Secretaria de Educação.

Art. 3º - Os segmentos da Comunidade Escolar, com representatividade no Conselho, serão eleitos pelos seus pares e de forma paritária.

Art. 4º - O mandato dos integrantes do Conselho será de 01 (um) ano, coincidindo com o mandato do diretor da escola.

Parágrafo único - Excetuam-se do disposto neste artigo o primeiro mandato, que terá duração até o término do mandato do atual diretor.

Guaraciela



PREFEITURA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIAS

(2)

Art. 5º - as Escolas Rurais terão regulamentação específica, baseada pela Secretaria da Educação.

Art. 6º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA, aos 09 dias
do mês de junho de 1952.

Milton Albernaz
PREFEITO DE GOIÂNIA

Servito de Menezes Filho
SECRETÁRIO DO GOVERNO MUNICIPAL



PREFEITURA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PORTARIA SME N. 017 de 12.06.92.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Decreto n. 646 de 09 de junho de 1992.

RESOLVE:

Artigo 1º - Constituir e dinamizar os Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Goiânia.

Artigo 2º - Criar uma Comissão, na Secretaria Municipal da Educação, responsável pela efetivação dos Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino da Rede, com as seguintes atribuições:

- I - Estudar e propor a forma de representação dos segmentos da Comunidade Escolar.
- II - Estruturar os procedimentos atinentes à eleição.
- III - Assessorar permanentemente aos trabalhos de implantação e dinamização dos Conselhos Escolares.

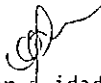
Artigo 3º - O Conselho Escolar respeitado o princípio da paridade será constituído da seguinte forma:

§ 1º - Escola com dois (02) turnos: Diretor, dois (02) Especialistas, dois (02) Professores, dois (02) representantes do pessoal Administrativo, três (03) alunos e três (03) pais.

§ 2º - Escola com três (03) turnos: Diretor, dois (02) Especialistas, três (03) Professores, três (03) representantes do pessoal Administrativo, quatro (04) alunos e quatro (04) pais.

§ 3º - A escola onde não houver o Especialista, este será representado por um Professor da própria escola.

Artigo 4º - O Diretor da escola é membro nato do Conselho Escolar.

 Artigo 5º - O aluno, para ser membro do Conselho Escolar, deverá ter a idade mínima de 12 (doze) anos.



PREFEITURA DE GOIÂNIA
ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Cont. PORTARIA SME N. 017 de 12.06.92.

Artigo 6º - O mandato dos integrantes do Conselho terá a duração de três (03) anos, coincidindo com o mandato do Diretor.

Artigo 7º - A eleição dos representantes de cada segmento que formarão o Conselho, deverá ser realizada no período de 10 a 29 de agosto de 1992.

§ 1º - A Diretoria do Conselho Escolar deverá ser constituída através de eleição interna a ser realizada na primeira reunião do Conselho.

§ 2º - O Conselho Fiscal será eleito na Assembléia Geral de homologação do Conselho.

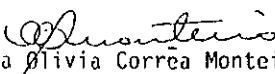
Artigo 8º - Instituir uma Comissão Provisória para Implantação dos Conselhos Escolares, com a responsabilidade de realizar a eleição, fazendo cumprir o Estatuto.

Parágrafo Único - A Comissão Provisória de Implantação dos Conselhos Escolares será constituída pelo Diretor da Escola, pelo Secretário Geral, por um Especialista em Educação, um Professor, um aluno e por um pai ou mãe de aluno.

Artigo 9º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência e cumpra-se.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, aos doze (12) dias do mês de junho de um mil, novecentos e noventa e dois (1992).


Olindina Olívia Correa Monteiro
- Secretária -

WS

mod. 001

PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO

" ESTATUTO PROPOSTA "

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art.1º - O presente Estatuto dispõe sobre a estruturação e o funcionamento do Conselho Escolar da Escola Municipal _____

Art.2º - O Conselho Escolar visa ao desenvolvimento das atividades de ensino dentro do espírito democrático, assegurando a participação da comunidade na discussão das questões educacionais.

Art.3º - O Conselho Escolar é um Órgão de deliberação coletiva, sem fins lucrativos, com o prazo de duração indeterminado.

CAPÍTULO II

DA DENOMINAÇÃO E SEDE

Art.4º - O Conselho Escolar da Escola Municipal _____
situada à Rua _____ nº _____ Bairro _____ nesta
Capital, Estado de Goiás, reger-se-á pelo presente Estatuto.

CAPÍTULO III

DOS FINS DO CONSELHO ESCOLAR

Art.5º - O Conselho Escolar é um órgão representativo de toda a Comunidade Escolar, tendo por objetivos:

- I - Promover entrosamentos da escola com a comunidade;
- II - Participar das análises e decisões sobre o funcionamento da Escola;
- III - Participar do Planejamento Curricular a fim de garantir conteúdos que atendam aos anseios da comunidade e respeitem suas raízes culturais;
- IV - Dialogar com a Secretaria Municipal da Educação e com a comunidade, buscando apoio para o bom andamento das atividades educacionais;

V - Supervisionar e colaborar com funcionários, professores, alunos, direção e demais responsáveis pela escola, no cumprimento de seus deveres para com a educação;

VI - Incentivar e participar das comemorações e demais acontecimentos cívicos e culturais;

VII - Conhecer e observar as normas do Regimento Escolar; propor alterações e encaminhá-las à Secretaria Municipal da Educação;

VIII - Instituir prêmios literários, culturais, esportivos para estimular o desenvolvimento dos talentos individuais;

IX - Conceder títulos de Honra ao Mérito a pessoas que tenham contribuído, comprovadamente, para a melhoria do Ensino.

CAPÍTULO IV

DA REPRESENTAÇÃO

Art.6º - Todos os segmentos da Comunidade Escolar serão representados junto ao Conselho Escolar, através de eleição.

Parágrafo Único - Considera-se Comunidade Escolar o Conjunto formado por alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, pais, mães ou responsáveis legais, pelos alunos matriculados e freqüentes.

Art.7º - A representação, por ser partidária, terá 50% de membros da escola e 50% de membros da comunidade de pais e alunos.

Parágrafo Único - O Diretor é membro nato do Conselho Escolar.

Art.8º - O Conselho Escolar será constituído pelo diretor da escola, _____ professores, _____ especialistas, _____ representantes do pessoal administrativo, _____ alunos e _____ pais.

§ 1º - Na escola onde não houver o especialista, este será representado por um professor da própria escola.

§ 2º - O aluno, para ser membro do Conselho Escolar, deverá ter idade mínima de doze(12) anos.

CAPÍTULO V

DA CONSTITUIÇÃO

Art.9º - O Conselho Escolar é a representação eleita de cada segmento da Comunidade Escolar e será constituído de:

I - Assembléia Geral - Órgão máximo de deliberação coletiva da Comunidade Escolar;

II - Diretoria - compõe-se de membros do Conselho que, através de eleição interna, assumem cargos, a fim de hierarquizar e dinamizar as tomadas de decisões em prol da Comunidade Escolar, e será constituída de:

- a) Presidente
- b) Vice-Presidente
- c) 1º Secretário
- d) 2º Secretário
- e) 1º Tesoureiro
- f) 2º Tesoureiro

III - Conselho Fiscal - composto por três(03) elementos, eleitos em Assembléia Geral, com a atribuição de supervisionar e controlar a aplicação de recursos do Conselho.

CAPÍTULO VI

DAS COMPETÊNCIAS

Art.10º- O Conselho Escolar, firmado nos princípios da Gestão Democrática, estabelece as competências da Assembléia Geral, da Diretoria e do Conselho Fiscal.

SEÇÃO I

CONSELHO ESCOLAR

Art.11 - Compete ao Conselho Escolar:

- I - Organizar e realizar, na primeira reunião de cada mandato, a eleição interna para a composição da Diretoria;
- II - Dar posse aos eleitos e divulgar, junto à Comunidade, a composição da nova Diretoria do Conselho;
- III - Elaborar e divulgar seu plano de trabalho e o Estatuto;
- IV - Reunir-se, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando se fizer necessário;
- V - Conhecer e discutir a presente proposta de Estatuto do Conselho Escolar;
- VI - Conhecer e discutir o Regimento Escolar e encaminhar sugestões à Direção da Escola;
- VII - Tomar conhecimento da Proposta Educacional da Escola e dar sugestões para seu aprimoramento;
- VIII - Promover o entrosamento entre a escola e a comunidade;
- IX - Constituir comissões especiais para realizar estudos e formular propostas nas diferentes áreas educacionais.
- X - Estabelecer critérios para aplicação de recursos;
- XI - Convocar a Assembléia Geral;
- XII - Cumprir e fazer cumprir as disposições contidas no presente Estatuto.

SEÇÃO II
DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art.12 - Compete à Assembléia Geral:

- I - Eleger o Conselho Fiscal e referendar os eleitos pelos segmentos que integrarão o Conselho Escolar;
- II - Apreciar, avaliar ou referendar as ações e projetos apresentados pela Diretoria do Conselho;
- III - Propor e/ou apresentar ações, trabalhos, idéias e projetos à Diretoria do Conselho;
- IV - Aprovar o cronograma semestral de trabalho da Diretoria;
- V - Conhecer, apreciar e avaliar o relatório das atividades da Diretoria, ao final de cada semestre;
- VI - Dar sugestões para melhorar o desempenho da Diretoria;
- VII - Sugerir estratégias de conquistas maiores;
- VIII - Opinar sobre questões polêmicas do ensino e dar sugestões;
- IX - Conhecer e apreciar a prestação de contas junto ao Conselho Fiscal, ao término de cada semestre.

SEÇÃO III
DA DIRETORIA DO CONSELHO

Art.13 - Compete à Diretoria do Conselho:

- I - Convocar os Conselheiros para as reuniões, com antecedência mínima de vinte e quatro(24) horas;
- II - Observar a legitimidade do quorum, quando da realização das reuniões;
- III - Convocar a Assembléia Geral;
- IV - Zelar para que as pautas de cada reunião sejam coerentes com as proposições do plano de trabalho;
- V - Organizar a pauta a ser levada as Assembléias Gerais.

SEÇÃO IV
DO CONSELHO FISCAL

Art.14 - Compete ao Conselho Fiscal:

- I - Examinar, em qualquer tempo, os livros e documentos referentes à situação financeira do Conselho Escolar;
- II - Lavrar, em livro próprio, o resultado da verificação, quando realizada;
- III - Apresentar, semestralmente, à Assembléia Geral, relatório sobre as atividades financeiras realizadas, tomando por base o inventário, o balanço e as contas da Diretoria.
- IV - Denunciar erros e fraudes que descobrir, sugerindo medidas para saná-los;
- V - convocar, extraordinariamente, a Assembléia Geral sempre que, assuntos

graves, levados ao seu conhecimento, não tenham sido solucionados pelo Conselho.

CAPÍTULO VI

DAS ATRIBUIÇÕES

SEÇÃO I DO PRESIDENTE

Art.15 - Compete ao Presidente:

- I - Presidir as reuniões da Diretoria e das Assembléias Gerais;
- II - Representar o Conselho Escolar, em suas relações sociais, junto à Secretaria Municipal da Educação;
- III - Convocar os Conselheiros para reuniões ordinárias e extraordinárias;
- IV - Divulgar as decisões do Conselho e da Assembléia Geral.
- V - Assinar as correspondências do Conselho, juntamente com o Secretário;
- VI - Prestar quaisquer esclarecimentos sobre o Conselho Escolar quando solicitado;
- VII - Zelar pela construção da Memória Histórica do Conselho Escolar;
- VIII - Determinar a lavratura de atas para todos os eventos e solenidades de significação educacional;
- IX - Trazer, para as reuniões, inovações, temas, informações, discussões significativas que contribuam para o crescimento de uma visão crítica do homem e da sociedade;
- X - Criar condições para que as discussões, durante as reuniões, se realizem dentro de princípios éticos.

SEÇÃO II DO VICE-PRESIDENTE

Art.16 - Compete ao Vice-Presidente:

- I - Auxiliar o Presidente;
- II - Substituir o Presidente em suas faltas e impedimentos;
- III - Exercer as demais atribuições atinentes aos Conselheiros;
- IV - Assumir as funções do Presidente quando este, por motivo justo, deixar o cargo.

SEÇÃO III DO 1º SECRETÁRIO

Art.17 - Compete ao 1º Secretário:

- I - Lavrar as atas das reuniões da Diretoria, das Assembléias Gerais, e dos demais eventos determinados pelo Presidente;
- II - Manter, atualizados, o arquivo e as correspondências do Conselho;
- III - Assinar, junto com o Presidente, todas as correspondências a serem expedidas pela Diretoria do Conselho;

IV - Zelar pela precisão do controle, do recebimento e da expedição de cor respondências;

V - Exercer as demais atribuições atinentes aos Conselheiros.

SEÇÃO IV
DO 2º SECRETÁRIO

Art.18 - Compete ao 2º Secretário:

I - Substituir o 1º Secretário em suas faltas eventuais;

II - Assumir as funções do Secretário quando este, por motivo justo, deixar o cargo;

III - Exercer as demais atribuições atinentes aos Conselheiros.

SEÇÃO V
DO 1º TESOUREIRO

Art.19 - Compete ao 1º Tesoureiro:

I - Receber as possíveis contribuições;

II - Efetuar os pagamentos autorizados;

III - Assinar os balanços e as prestações de contas;

IV - Organizar a escrituração da Tesouraria e fazer o balancete semestral;

V - Exercer as demais atribuições atinentes aos Conselheiros.

SEÇÃO VI
DO 2º TESOUREIRO

Art.20 - Compete ao 2º Tesoureiro:

I - Substituir o Tesoureiro em suas faltas eventuais;

II - Assumir as funções do Tesoureiro quando este, por motivo justo, deixar o cargo;

III - Exercer as demais atribuições atinentes aos Conselheiros.

SEÇÃO VII
DOS CONSELHEIROS

Art.21 - Compete aos Conselheiros:

I - Participar das reuniões;

II - Votar e ser votado;

III - Posicionar-se sobre matérias colocadas em Plenário;

IV - Trazer propostas e sugestões para novas conquistas nas áreas sócio-eco
nômico-político-culturais;

V - Conhecer, discutir e integrar-se nos princípios a que se propõe o Conselho Escolar;

VI - Cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho e da Assembléia Geral.

CAPÍTULO VIII

DO FUNCIONAMENTO

Art. 22 - O Conselho Escolar terá seu funcionamento firmado nas deliberações coletivas e buscará a sua efetivação nos seguintes propósitos:

I - MANDATO:

a) A duração do mandato do Conselho, de sua Diretoria e do Conselho Fiscal, será de três(03) anos, coincidindo com o mandato do Diretor da Escola;

b) O Diretor da escola, recém-eleito, deverá coordenar o processo de eleição do novo Conselho e respectiva Diretoria;

c) As vagas que se verificarem no Conselho Escolar serão preenchidas pela indicação consensual de seus pares;

d) As vagas que se verificarem na Diretoria do Conselho, serão preenchidas pelos substitutos legais. Persistindo a vaga, deverá ser realizada nova eleição para seu preenchimento;

e) O pai, mãe ou responsável legal só terá direito à permanência ou recondução do mandato, se o filho estiver matriculado e frequente na escola.

II - PERDA DO MANDATO - Perderá o Mandato:

a) O Conselheiro, integrante da Diretoria ou não, que deixar de comparecer a três(03) reuniões consecutivas ou seis(06) intercaladas, no mesmo ano letivo, sem a devida justificacão;

b) O Conselheiro que justificar a impossibilidade de exercer as tarefas que lhe forem confiadas;

c) O Conselheiro, representante de qualquer segmento da Comunidade Escolar, que se desligar do estabelecimento de ensino;

d) O Conselheiro que se valer da função para benefícios pessoais.

III - REUNIÕES DO ~~DIRETORIA~~ Conselho

a) As reuniões devem ser convocadas e os Conselheiros avisados com, no mínimo, vinte e quatro(24) horas de antecedência;

b) A Diretoria reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, desde que estejam presentes, no mínimo, metade mais um de seus membros;

c) As reuniões extraordinárias acontecerão em qualquer época, desde que se fizerem necessárias;

d) São competentes para convocar reuniões extraordinárias, o Presidente da Diretoria ou, metade mais um dos Conselheiros;

e) As reuniões utilizar-se-ão do tempo necessário ao pleno cumprimento da pauta.

VI - ASSEMBLÉIA GERAL:

a) A Assembléia Geral será convocada através de mensagem escrita, que chegará aos pais, por intermédio dos alunos, retornando o ciente com antecedência mínima de três(03) dias da data estabelecida para sua realização;

b) A Assembléia Geral deverá reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, quando convocada por dois terços (2/3) do Conselho da Diretoria, ou ainda, por metade mais um dos membros da Comunidade Escolar;

c) O quorum legítimo para as deliberações coletivas é o da maioria absoluta: metade mais um dos votantes;

d) Para a realização da Assembléia Geral far-se-á a 1ª chamada. Comprovada a falta de quorum, suspender-se-ão os trabalhos por 30 minutos. Persistindo a ausência do quorum, prorrogar-se-á por mais 30 minutos. Decorrido este tempo, realizar-se-á a Assembléia com o número de presentes.

e) Para aprovação de qualquer matéria, esta deverá receber a confirmação da maioria absoluta dos presentes;

f) O Conselho Fiscal e, na sua totalidade, legítimo para convocar a Assembléia Geral.

CAPÍTULO IX

DAS ELEIÇÕES

Art.23 - O Conselho Escolar será constituído através de eleição, observadas as seguintes normas:

I - A primeira eleição do Conselho será convocada por uma Comissão Provisória de Implantação, a ser constituída em cada unidade escolar;

II - A duração do mandato do primeiro Conselho e de sua Diretoria será até o final do mandato do atual Diretor da unidade escolar;

III - As eleições subsequentes para a composição do Conselho Escolar serão coordenadas pelo Diretor da Escola, recém-eleito;

IV - Cada segmento da Comunidade Escolar realizará assembléias próprias para a eleição de seus representantes junto ao Conselho Escolar;

V - Os alunos farão eleição em duas etapas: na primeira etapa, escolherão um representante por turma. Na segunda, escolherão, dentre os eleitos, um representante por turno, que integrará o Conselho Escolar;

VI - O Conselho Fiscal será eleito em Assembléia Geral, pelo voto secreto ou por aclamação, ou ainda por manifestação verbal e registro de votos no quadro-giz;

VII - Os eleitos de cada segmento terão o "referendum" da Assembléia Geral;

VIII - A Diretoria do Conselho será constituída através de eleição interna, secreta, que se realizará dentre os Conselheiros.

CAPÍTULO X

DOS RECURSOS E DO PATRIMÔNIO

Art.24 - Cabe ao Presidente da Diretoria do Conselho, juntamente com a Direção da escola, providenciar a sede e o material necessário para o seu pleno funcionamento.

Art.25 - Cada unidade escolar sediará o Conselho Escolar de sua comunidade.

Art.26 - Qualquer patrimônio do Conselho será adquirido através de doações ou contribuições espontâneas.

Art.27 - Poderá a Diretoria do Conselho, após a apreciação da Assembléia Geral, buscar recursos através de festas, bingos, campanhas ou outros eventos de natureza congênere.

Art.28 - Em caso de dissolução do Conselho, o seu patrimônio, bens e recursos serão transferidos a outra entidade de igual finalidade, ou de acordo com a decisão da Assembléia Geral.

Art.29 - Os recursos adquiridos pelo Conselho Escolar serão utilizados em atividades que beneficiem o estudante e a qualidade do ensino.

CAPÍTULO XI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art.30 - A Secretaria Municipal da Educação constituirá uma Comissão Provisória de Implantação do Conselho, em cada unidade escolar, composta pelo Diretor da Escola, pelo Secretário Geral, por um Especialista em Educação, um Professor, um aluno e por um pai ou mãe de aluno.

Art.31 - Caberá à Comissão Provisória de Implantação estudar, discutir e firmar o propósito de implantação do Conselho Escolar, buscando participação dos diferentes segmentos que compõe a Comunidade Escolar, bem como:

§ 1º - Organizar e realizar as eleições de cada segmento.

§ 2º - Convocar a Assembléia Geral para eleger o Conselho Fiscal e referendar os Conselheiros eleitos.

§ 3º - Notificar os segmentos eleitos sobre os procedimentos da eleição interna para a estruturação da Diretoria do Conselho.

Art.32 - Os membros integrantes da Comissão Provisória de Implantação poderão concorrer à eleição para composição do Conselho Escolar.

Art.33 - Qualquer problema administrativo ou didático-pedagógico deverá ser levado, em primeira instância, ao Diretor da Escola. Não obtendo resposta satisfatória, o Conselho Escolar deverá ser consultado. Se ainda persistirem dúvidas, será buscada a instância maior: a Secretaria Municipal da Educação.

Art.34 - O presente Estatuto poderá ser reformulado, se necessário, em Assembléia Geral extraordinária, especialmente convocada para esse fim.

Art.35 - O quorum para apreciar a reformulação do Estatuto será o da maioria absoluta: metade mais um de toda a Comunidade Escolar votante.

Art.36 - Cabe à Diretoria do Conselho distribuir a todos os membros da Comunidade Escolar, com antecedência de quinze(15) dias da Assembléia Geral, que deliberará sobre a reforma estatutária, a justificativa do projeto, acompanhada dos dispositivos que se pretendem reformular.

